

**Mira Büllesbach**

**Systemische Bedingungen, Konzepte und Förderansätze  
bei der schulischen Bildung von Schülerinnen und Schülern  
mit besonderem Förderbedarf  
im internationalen Vergleich (Italien, Deutschland)**

<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

© Mira Büllesbach 2014

**ERSTE STAATSPRÜFUNG  
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN  
01.08.2014**

**AN DER  
FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK  
DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG  
IN VERBINDUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN  
MIT SITZ IN REUTLINGEN**

**WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT**

**THEMA:**

**Systemische Bedingungen, Konzepte und Förderansätze bei der schulischen Bildung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf im internationalen Vergleich (Italien, Deutschland)**

**1. Prüfer/in: Prof. Dr. Kerstin Merz-Atalik**  
**2. Prüfer/in: Peter Hudelmaier-Mätzke**

**Name, Vorname: Büllesbach, Mira**

## Inhaltsverzeichnis:

<b>1. Einleitung .....</b>	<b>4</b>
<b>2. Theorie .....</b>	<b>6</b>
2.1 Die Systemtheorie.....	6
2.1.1 Ökologische Systemtheorie nach Bronfenbrenner.....	6
2.2 Aspekte und Probleme international vergleichender Sonderpädagogik .....	12
2.3 Inklusion und Recht.....	16
2.4 Bildungsbegriff.....	18
<b>3. Gemeinsamer Unterricht .....</b>	<b>20</b>
3.1 Begriffsbestimmung .....	20
3.2 Debatte um Integration und Inklusion .....	22
3.3 Internationale Entwicklungen bezüglich der Inklusion.....	25
3.3.1 Die Salamanca-Erklärung und das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte der Menschen mit Behinderung .....	25
3.3.2 Index für Inklusion.....	26
3.4 Sichtweise von Behinderung und Beeinträchtigung .....	27
3.5 Qualitätskriterien für gelingenden Unterricht in heterogenen Gruppen .....	28
<b>4. Italien .....</b>	<b>34</b>
4.1 Entwicklung des Schulsystems .....	35
4.1.1 Integrative Bewegungen ab den 1970er Jahren .....	35
4.2 Aktueller Stand der Umsetzung der UN-Konvention .....	38
4.3 Das Schulsystem in Italien .....	41
4.4 Grundlegende Strukturen des Bildungssystems .....	44
4.4.1 Funktionsbeschreibung (FB).....	46
4.4.2 Funktionsdiagnose (FD).....	46
4.4.3 Individueller Erziehungsplan (IEP) .....	47
4.4.4 Funktionelles Entwicklungsprofil (FEP).....	48
4.5 Personelle Ressourcen und Unterstützungsformen der Schulen .....	50
4.5.1 Die Rolle der Integrationslehrperson (insegnante di sostegno).....	51
4.5.2 Die Rolle der „Mitarbeiter für Integration“ .....	52
4.6 Ausbildung der Lehrer und Unterstützungskräfte.....	53
4.7 Den inklusiven Unterricht und die individuelle Förderung begünstigende Faktoren und Elemente im Schulsystem.....	55
4.8 Resümee.....	64
<b>5. Baden-Württemberg.....</b>	<b>65</b>
5.1 Entwicklung des Schulsystems .....	65
5.1.1 Entwicklung vor 1945 .....	65
5.1.2 Entwicklung ab 1945.....	66
5.1.3 Integrative Tendenzen in den 70er Jahren.....	67
5.1.4 Entwicklungen ab den 90er Jahren .....	68
5.2 Aktueller Stand der Umsetzung der UN-Konvention .....	70
5.3 Das Schulsystem in Baden-Württemberg.....	74
5.4 Grundlegende Strukturen des Bildungssystems .....	77
5.5 Formen des gemeinsamen Unterrichts .....	81
5.5.1 Schularthverbindende Kooperation .....	82
5.5.2 Außenklassen.....	82
5.5.3 Einzelintegration.....	84
5.5.4 Sonderpädagogischer Dienst.....	84

5.5.5 Integrative Schulentwicklungsprojekte (ISEP) .....	85
5.6 Lehrerbildung.....	87
5.7 Den inklusiven Unterricht und die individuelle Förderung begünstigende Faktoren und Elemente im Schulsystem.....	89
5.8 Resümee.....	97
<b>6. Zusammenfassung .....</b>	<b>98</b>
6.1 Tabellarische Darstellung der Ergebnisse .....	98
6.2 Zwischenfazit.....	105
<b>7. Methodenteil.....</b>	<b>107</b>
7.1 Methodenwahl .....	107
7.1.1. Experteninterviews.....	108
7.1.2. Interviewleitfaden.....	108
7.1.2.1 Probleme beim Erstellen des Interviewleitfadens .....	109
7.2. Expertenauswahl und Kontaktaufnahme.....	110
7.3. Durchführung der Interviews.....	112
7.4. Ergebnissicherung und Auswertung.....	113
<b>8. Exemplarischer Vergleich der sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderung zwischen Baden-Württemberg und Italien.....</b>	<b>115</b>
8.1 Rahmenbedingungen .....	115
8.2 Auswertung der Interviews.....	117
8.2.1 Chronosystem.....	117
8.2.2 Makroebene .....	119
8.2.3 Exosystemebene .....	125
8.2.4 Mesoebene.....	129
8.2.5 Mikrosystemebene.....	132
8.3 Zusammenfassende Bewertung der Ergebnisse .....	139
8.4. Impulse für weitere Entwicklungen bezüglich Integration in Baden-Württemberg .....	143
9. Fazit.....	145
<b>10. Abkürzungsverzeichnis.....</b>	<b>148</b>
<b>11. Bibliographie .....</b>	<b>149</b>
<b>12. Anhang .....</b>	<b>166</b>
<b>12. Versicherung.....</b>	<b>227</b>

„Wie ist es möglich, dass im Gegensatz zu allen Erwartungen nicht die Schule sich verändert hat, um die Behinderten aufzunehmen, sondern die Aufnahme der Behinderten allmählich die Schule verändert?“

**Ludwig-Otto Roser, 1998**

# 1. Einleitung

Das Inkrafttreten der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen im Frühjahr 2009 hat in der Bundesrepublik Deutschland zu weitreichenden Veränderungen geführt. Mit Unterzeichnung des Abkommens verpflichten sich die Vertragsstaaten zur Umsetzung eines integrativen beziehungsweise inklusiven Schulsystems. In diesem soll das Recht aller Menschen auf eine inklusive Bildung verwirklicht werden. Konkret bedeutet dies, dass Schülerinnen und Schüler (SuS) mit und ohne Behinderung gemeinsamen unterrichtet werden, unabhängig von Art und Schwere der Beeinträchtigung (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2013). Das ausdifferenzierte und selektive (Sonder-) Schulwesen in Deutschland erschwert Umsetzungen dieser Forderung in hohem Maße, zumal es bereits 'Phasen der Umstrukturierung' im deutschen Bildungswesen gegeben hat und die Debatte um eine integrative Schule nicht von Grund auf neu ist. Bereits in den 1970er Jahren kam die Frage auf, ob die Regelschule eine Integration der SuS mit Beeinträchtigung leisten kann (Prenzel 2006, S. 139). Mit Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention stellt sich die Bundesrepublik Deutschland nunmehr der Herausforderung ein integratives Schulsystem aufzubauen. Die Hoheit der Länder in Bildungsangelegenheiten bringt einen zum Teil sehr unterschiedlichen Entwicklungsstand mit sich. Diese Arbeit wird sich deshalb schwerpunktmäßig auf Baden-Württemberg beziehen, da für ganz Deutschland keine allgemeingültigen Aussagen getroffen werden können. Im Unterschied dazu werden Gesetze und Vorschriften in Italien national verabschiedet, sodass besonders bei der Betrachtung der Rahmenbedingungen und allgemeingültigen Voraussetzungen insgesamt von Italien gesprochen werden kann, ohne hier weitere Spezifizierungen vornehmen zu müssen. Bei der Betrachtung konkreter Unterrichts- und Fördersituationen gibt es natürlich auch für Italien Grenzen für die Verallgemeinerung, da von Schule zu Schule Unterschiede erkennbar sind. Grundsätzlich existieren in Italien, im Gegensatz zu Baden-Württemberg, keine Sonderschulen mehr, sondern die Aufnahme aller SuS an Regelschulen ist dort der Normalfall. Erste Rufe nach Integration kamen zu ähnlichen Zeiten wie in Deutschland auf, die Integration vollzog sich in Italien jedoch wesentlich schneller. Die SuS mit speziellen Förderbedarfen wurden in der Anfangsphase in relativ

unvorbereitete Schulen integriert. Insgesamt ähnelt der Ablauf, dem Prozess den Roser in seinem Zitat darstellt (vgl. S. 4): Die Schule hatte gar nicht die Zeit sich großartig umzustellen, sodass in erster Linie nicht die Schule sich verändert hat, um „die Behinderten aufzunehmen“ (s. Zitat Roser 1998), sondern „die Aufnahme der Behinderten allmählich die Schule verändert“ (ebd.) hat.

Da sich die Integration sowohl in Italien, als auch in Baden-Württemberg in der Sekundarstufe als problematisch erweist, soll die Betrachtung in dieser Arbeit auf den Primarbereich beschränkt bleiben, da in diesem, prozentual gesehen, die größte Integrationsquote zu verzeichnen ist (Landesinstitut für Schulentwicklung 2011, S. 106). Diese Beschränkung ist durch die Begrenzung dieser Arbeit notwendig, auch wenn besonders Untersuchungen der Integration nach der Grundschule höchst interessant sind, da gemeinsamer Unterricht in der Primarstufe langfristig gesehen für eine dauerhafte Integration in die Gesellschaft sorgen sollte. Forschungen in diesem Bereich sollte also unbedingt nachgekommen werden, was im Rahmen der vorliegenden Arbeit jedoch nicht möglich ist.

Insgesamt sollen konvergierende und divergierende Tendenzen zwischen der Förderung von Kindern mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarfen im deutschen (bzw. baden-württembergischen) und dem italienischen Schulsystem aufgespürt werden, um der zentralen Frage nachzugehen, ob und wie Italien als „Vorbild“ für Deutschland im Prozess hin zu einer qualitativ und quantitativ hochwertigen inklusiven Förderung der SuS mit sonderpädagogischem bzw. speziellem Förderbedarf, gelten kann.

Nachdem zunächst Begriffsbestimmungen und Modelle zur Inklusion dargestellt werden, sollen beide Länder hinsichtlich ausgewählter Gesichtspunkte dargestellt und anhand dieser verglichen werden. Es soll vor allem auch auf Rahmenbedingungen, wie politische Vorgaben oder die Lehrerausbildungen eingegangen werden, da diese die Förderung am ‚konkreten Kind‘ wesentlich beeinflussen.

Im zweiten Teil dieser Arbeit sollen dann Experteninterviews mit einer Sonderpädagogin in Baden-Württemberg bzw. einer ‚Integrationslehrperson‘ in Italien, geführt, ausgewertet und verglichen werden. Die „Wahl“ der Pädagoginnen, war von den jeweiligen SuS die sie fördern abhängig. Schwerpunkt der Interviews war die konkrete Förderung von jeweils einem Schüler, in Italien und Baden-Württemberg, die dann in der Auswertung verglichen werden sollten, sodass deren „Förderbedarfe“ in etwa vergleichbar sein mussten, soweit dies (objektiv) überhaupt messbar bzw. bestimmbar ist.

Um die Darstellung zu strukturieren, soll diese auf dem systemökologischen Ansatz von Bronfenbrenner (1981) basieren, mit dessen Hilfe Systeme in verschiedene Ebenen unterteilt werden, wodurch gerade bei solch komplexen Strukturen eine bessere Übersicht für den Leser geboten wird.

## 2. Theorie

Im Folgenden sollen theoretische Modelle und Begriffsbestimmungen aufgezeigt und erläutert werden. Es wird zunächst auf den ökosystemischen Ansatz nach Bronfenbrenner (1981) eingegangen, bevor Probleme eines länderübergreifenden Vergleichs dargestellt werden. Anschließend sollen sieben Qualitätskriterien nach Prenzel vorgestellt werden, mit denen in den folgenden Kapiteln die Qualität integrativen bzw. inklusiven Unterrichts zwischen Italien und Baden-Württemberg verglichen werden soll. Dieser qualitative Vergleich soll durch ein Stufenmodell Wockens (2010) ergänzt werden.

### 2.1 Die Systemtheorie

Die Systemtheorie basiert auf einer ganzheitlichen Betrachtungsweise von Prozessen, im Gegensatz zur isolierten 'Analyse' von einzelnen Vorgängen oder Merkmalen.

Als System werden, stark vereinfacht und zusammenfassend dargestellt, Einheiten (oder Ganzheiten) bezeichnet, „die aus mehreren miteinander in Beziehung stehenden Elementen zusammengesetzt“ sind (Bundeszentrale für politische Bildung 2011). Das System besteht durch die Interaktion seiner einzelnen Teile, sodass Reaktionen und nachfolgende Ereignisse nicht voneinander zu trennen sind (Steinemann 1995, S. 132). Eine Betrachtung von Schule, besonders im Rahmen von Schulentwicklung, greift beispielsweise zu kurz, wenn sie nur die einzelne Schule in den Blick nimmt. Die systemische Sichtweise will eine solche einseitige Betrachtung vermeiden, indem sie neben sozialen Beziehungen zwischen Personen, auch materielle, sächliche und ökologische Gegebenheiten beachtet (Heimlich 1999, S. 34). Grundsätzlich gibt es nicht „die“ Systemtheorie, sondern mittlerweile viele Modifikationen von Systemtheorie, die jedoch alle, einerseits das System als Einheit sehen und dieses andererseits als Komponente eines größeren Systems betrachten (ebd.), in dem alle Komponenten mittelbar oder unmittelbar in Wechselwirkung zueinander stehen.

#### 2.1.1 Ökologische Systemtheorie nach Bronfenbrenner

In dieser Arbeit soll ein Vergleich von zwei Schulsystemen erfolgen. Für eine klare Strukturierung, soll dieser Vergleich auf Basis der ökologischen Systemtheorie aufbauen, sodass einzelne Aspekte des Schul- und Unterrichtssystems zu verschiedenen Ebenen zugeordnet und so übersichtlicher

dargestellt werden können.

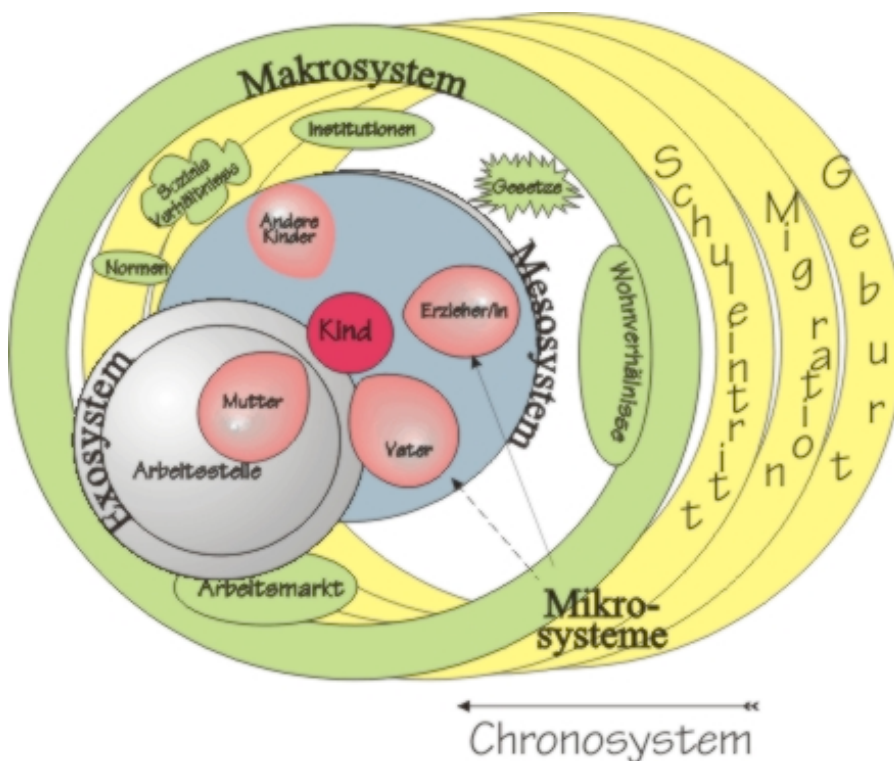
Der „ökosystemische Ansatz“ ist eine Modifizierung der Systemtheorie und geht unter anderem auf Bronfenbrenner zurück, der mit seinem Werk „die Ökologie der menschlichen Entwicklung“ dazu anregte, neben der menschlichen Individualentwicklung auch andere Prozesse, ökosystemisch zu betrachten (Sander 1999, S. 34). Beispielhaft zu nennen ist hier der „Prozess der Integration behinderter Kinder in Regeleinrichtungen“ (ebd.). Bronfenbrenner selber spricht von einer „Perspektive für die Erforschung menschlicher Entwicklung“ (Bronfenbrenner 1981, S. 19), mit der verschiedene Muster von „Organismus-Umwelt-Interaktion“ (Werning 2001, S. 71) erfasst werden sollen. Die ökologische Systemtheorie betrachtet die Person als ein Wesen, das sich in einem komplexen System von Beziehungen entwickelt, „wobei diese Beziehungen auf verschiedenen Ebenen von der Entwicklungsumgebung beeinflusst werden“ (ebd.). Umwelt stellt also „einen Satz ineinander geschachtelter Strukturen“ dar (Bronfenbrenner 1981, S. 19), die sich wechselseitig beeinflussen und sowohl Strukturen wie beispielsweise Familie, Schule, und Arbeitsplatz umfassen, aber auch solche die über die Lebenswelten des Einzelnen hinausreichen (Berk 2005, S. 32). Verändert sich ein Element, kann dies eine Veränderung aller Übrigen nach sich ziehen (Oerter 2002, S. 75). So können sich, besonders im Verlauf von Schulentwicklungsprozessen, Einflussstärken verschiedener Ebenen untereinander verschieben und, im Gegensatz zu konstanten Faktoren, an verschiedenen Prozessen in unterschiedlichen Relationen mitwirken (Sander 1999, S. 43). Betrachtet man beispielsweise das System Schule, so beeinflussen hier sowohl Streitereien und Konflikte untereinander das Gesamtsystem, wie langfristig auch politische Entscheidungen und Beschlüsse Grund für eine Veränderung dieses Systems sein können (z.B. Pflicht zur Ganztagsbetreuung).

Insgesamt erfolgt Entwicklung jeglicher Art also immer in Systemzusammenhängen, sodass auch Schulen, einerseits als eigenes System, aber gleichzeitig auch als Komponente umfassenderer Systeme (ebd., S. 34) zu sehen sind.

Bronfenbrenner geht in seinem Mehrebenenmodell von vier Lebensbereichen aus, die hierarchisch ineinander verschachtelt sind, wobei „jedes folgende größer und umfassender als das vorausgegangene ist“ (Oerter 2002, S. 76). Zusätzlich benennt er die Zeitdimension, das „Chronosystem“. Durch diese Ebenen soll die Komplexität der theoretischen Analysen reduziert werden und in dieser Arbeit speziell als Hilfe, für eine Analyse der komplexen Zusammenhänge von Bildungssituationen (Sander 1999, S. 34), dienen. Unterschieden werden das Mikrosystem, das Mesosystem, das Exosystem und das Makrosystem.



Die Abbildung zeigt eine bildliche Darstellung der vier System-Ebenen (Uni Bielefeld 2011):



#### Das Mikrosystem:

Das Mikrosystem, als „innerste Schicht“ (Berk 2005, S. 32) besteht aus den Aktivitäten und Beziehungsmustern zwischen der sich entwickelnden Person und der unmittelbaren Umgebung. Es ist das „unmittelbare System, in welchem, das sich entwickelnde Individuum lebt“ (ebd.) und ist deshalb an „konkrete Settings“ (Oerter 2002, S. 76) gebunden. Bronfenbrenner selbst betont vor allem die bidirektionalen, wechselwirkenden, Beziehungen innerhalb des Systems. Nach Bronfenbrenner beschreibt das Mikrosystem „ein Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, die eine kleine Gruppe von regelmäßig interagierenden Personen in einem gegebenen Lebensbereich mit den ihm eigentümlichen physischen und materiellen Merkmalen erlebt“ (Sander 1999, S. 36). Beispiele für solche Mikrosysteme sind die Beziehung zur Regel- oder Sonderschule mit ihren „sozialen, physischen und materiellen Merkmalen“ (Sander 1999, S. 36), sowie die Beziehung zur Familie oder zum Arbeitsplatz. Auch Teile eines Mikrosystems, beispielsweise die Geschwister-Dyade, können wiederum als eigenständiges Mikrosystem betrachtet werden (Oerter 2002, S. 76), dessen Qualität dann wieder durch andere Individuen des Mikrosystems, beeinflusst werden kann (Berk 2005, S. 33).

#### Das Mesosystem:

Das Mesosystem, als zweite Ebene, ist zusammengefasst ein System von Mikrosystemen (bzw.

Settings), die Oerter als „Wechselwirkungsgefüge“ definiert (2002, S. 76), da mindestens zwei Mikrosysteme über längere Zeit, in einen Austausch von Informationen und Handlungsplanungen, also in eine Wechselbeziehung, treten (Sander 1999, S. 38). Diese Wechselbeziehungen zwischen den Settings (mindestens zwei) bilden ein eigenes, für die Entwicklung relevantes, System, das Mesosystem. So merkt Berk an, dass das schulische Lernen nicht allein von im Klassenzimmer stattfindenden Aktivitäten abhängig ist, sondern beispielsweise auch von den Einstellungen der Eltern dem Lernen gegenüber (Berk 2005, S. 33). Auch umgekehrt kann das Familienleben vom Geschehen in der Schule beeinflusst werden. Ein Beispiel für eine mesosystemische Interaktion ist das Zusammenspiel zwischen Schule und Elternhaus. Armut und Wohnverhältnisse, also die ökonomische Situation der Eltern, sind weitere Faktoren die die Entwicklung stark beeinflussen. Mesosysteme bestehen stets aus Kleingruppen, in denen einzelne Mitglieder, aufgrund persönlicher Kontakte die Wechselbeziehung aufrechterhalten (Sander 1999, S. 38).

### Das Exosystem

Während im Mikro- und Mesosystem, Menschen selbst aktiv und maßgeblich die Akteure sind, stellen das Exo- und Makrosystem Bedingungsfelder in der weiteren Umgebung dar, auf die „die einzelne Schule bzw. ihre Angehörigen keinen direkten Einfluss haben“ (Sander 1999, S. 40), die aber mittelfristig auch in den Tätigkeitsbereich der „mikrosystemischen Kleingruppen“ (ebd.) hineinwirken. Die Felder des Exosystems können umgekehrt wiederum, auch durch das Individuum beeinflusst werden (Oerter 2002, S. 76). Genauer definiert Bronfenbrenner das Exosystem als „einen Lebensbereich oder mehrere Lebensbereiche, an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht, oder die davon beeinflusst werden (...)“ (Bronfenbrenner 1981, S. 42).

Diese dritte Ebene stellt sozusagen eine Ausweitung des Mesosystems dar, das weitere Strukturen formeller und informeller Art umfasst, zu denen die sich entwickelnde Person nicht selber gehört. Die Strukturen betreffen, determinieren oder beeinflussen eher die unmittelbaren Settings denen eine Person angehört (Werning 2002, S. 71), sodass sie nur einen beschränkten oder gar keinen Einfluss auf dessen Gestaltung hat. Hier werden die geringen Einflussmöglichkeiten bei gleichzeitig hoher Wirkung, beispielsweise am Beispiel der Interaktion zwischen Lehrern und Eltern bei der Schulwahl am Ende der Primarstufe deutlich. Auch Organisationen wie die Gemeinde, die Stadtverwaltung, das Schulamt und Schulaufsichtsbehörden sind auf dieser Ebene einzuordnen (Sander 1999, S. 41). Beispielsweise kann die Gemeinde, als Teil des Exosystems, positiv auf das System Schule einwirken, indem es zusätzliche Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel zur Verfügung stellt. Bezogen auf integrative Beschulung und die Entwicklung dorthin, stellt die Schulaufsichtsbehörde eine der wichtigsten Exosysteme dar, die entscheidende Anstöße zur Integration geben kann, diesen

jedoch unter Umständen auch entgegenwirken kann (ebd.). Der Spielraum, der der Schulaufsicht für integrationsorientiertes Handeln zur Verfügung steht, ist wiederum von den Schulgesetzen in den einzelnen Bundesländern abhängig. Diese Gesetze sind der nächst höheren Ebene zuzuordnen: dem Makrosystem.

### Das Makrosystem

Das die letzte Ebene repräsentierende Makrosystem stellt die äußerste Schicht dar, bei der es sich nicht um konkrete Kontexte, sondern um kulturelle Wertvorstellungen, Gesetze, Sitten und Gebräuche einer Kultur handelt (Berg 2005, S.33). Mit dieser Abgrenzung von spezifischen Kontexten, die das Leben einer einzelnen Person betreffen, hebt sich das Makrosystem von den anderen Ebenen deutlich ab. Das Makrosystem meint eine Ebene, die Muster, Abläufe und Aktivitäten auf den konkreten anderen Ebenen bestimmt. „Es ist, als ob allen Settings derselbe Stempel aufgedrückt worden wäre. Diese Stempel sind die Makrosysteme. Einige existieren in expliziter Form als niedergeschriebene Gesetze, Vorschriften und Regeln“ (Werning 2002, S. 71).

Bronfenbrenner selber beschreibt das Makrosystem als die „überwölbenden, einer bestimmten Kultur oder Subkultur gemeinsamen ideologischen und organisatorischen Muster sozialer Institutionen“ (Bronfenbrenner 1981, S. 24). „Der Begriff des Makrosystems bezieht sich auf die grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit der Systeme niedrigerer Ordnung (Mikro-, Meso- und Exo-), die in der Subkultur oder der ganzen Kultur bestehen oder bestehen könnten, einschließlich der ihnen zugrunde liegenden Weltanschauungen und Ideologien“ (ebd., S. 42). Zusammengefasst kann das Makrosystem einerseits als die „alle regulierende Gesamtkultur“ verstanden werden und andererseits als Ausschnitt der Kultur, vor allem des Werte- und Normensystem (Oerter 2002, S. 76). Sander benennt außerdem das landesweite Schulrecht, das Kultusministerium, Elternorganisationen und bildungspolitische Ideologien als Aspekte die mit dem Makrosystem erfasst werden (Sander 1999, S. 43). Grundsätzlich ist auch die gesellschaftliche Einstellung zu behinderten Menschen, als wichtiger makrosystemischer Hintergrund, für die integrative Schulentwicklung sehr bedeutsam (ebd.).

### Chronosystem:

Als weitere Dimension benennt Bronfenbrenner das Chronosystem, welches die zeitliche Dimension der Entwicklung umfasst und beispielsweise die markanten Zeitpunkte in der Entwicklung und deren biografische Abfolge beschreibt. Diese Dimension greift die „dynamische(n), stets in Veränderung begriffenen Kontexte der betroffenen Person“ auf (Berk 2005, S. 32). Insbesondere die von Bronfenbrenner beschriebenen ökologischen Übergänge wie Schuleintritt, Aufnahme der Berufstätigkeit, Heirat usw. spielen hier eine Rolle (ebd., S. 33) und

werden als „normative“ Chronosysteme bezeichnet, während nicht vorhersagbare Ereignisse, wie zum Beispiel eine schwere Krankheit von Angehörigen oder ein Lotteriegewinn, als „non-normative“ Chronosysteme bezeichnet werden.

Besonders die Schulübergänge sind, vor allem auch auf SuS mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarf bezogen, Aspekte, zu denen detaillierte Forschungen und Evaluationen sehr interessant wären, jedoch den Rahmen dieser Arbeit überschreiten, da der Fokus der Arbeit auf der konkreten Förderung in der Primarstufe liegt.

Zusammengefasst lassen sich durch die Differenzierung in unterschiedliche ökologische Dimensionen und Teilumwelten, verschiedene Muster von Organismus-Umwelt-Interaktion erfassen, die eine Analyse des gemeinsamen Einflusses von zwei oder mehr Settings, sowie Wechselwirkungen zwischen ihnen ermöglichen (Werning 2002, S. 71). Der Mensch wird sowohl als Produkt, als auch als Produzent seiner eigenen Umwelt beschrieben, sodass „die Menschen zusammen mit ihrer Umwelt, ein Netzwerk voneinander abhängiger Wechselwirkungen“ bilden (Berk 2005, S. 34). Nach Bronfenbrenner müssen die Eigenschaften von Person und Umwelt, die Strukturen und Lebensbereiche in der Umwelt und die Prozesse, die in ihnen und zwischen ihnen ablaufen, als voneinander abhängig angesehen und als Systeme analysiert werden (Bronfenbrenner 1981, S. 59).

Kritiker wenden gegen diesen Ansatz ein, dass er nur formal argumentiere, biologische und kognitive Einflüsse nicht angemessen beachte und die gesellschaftlichen Machtmechanismen weitgehend außer Acht lasse. So sei die Einteilung in ökologische Systeme nach Oerter „unsystematisch“ (2002, S. 76) und lasse größere Organisationsformen, wie Gemeinden, Landkreise und Regierungsbezirke außer Acht. Weiter bemängelt Oerter, dass die Definition des Makrosystems als 'System' nur „schwer auszumachen“ sei (ebd.). In dieser Arbeit sollen solche „größeren Organisationsformen“ dem Exosystem zugeordnet werden, da sie 'Lebensbereiche' darstellen, „an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht, oder die davon beeinflusst werden“ (Bronfenbrenner 1981, S. 42). Die Zuordnungen verschiedener Aspekte zu den Ebenen, sind nicht immer eindeutig und stellen deshalb nicht den Anspruch auf „allgemeingültige Richtigkeit“.

**Merke:**

Ziel der Zuordnung ist es in dieser Arbeit, die Förderung von zwei konkreten SuS in größere und umfassendere Strukturen 'einzubetten' und so eine 'Gesamtsicht' auf das mit dem Schüler vernetzte Umfeld zu ermöglichen (Steinemann 1995, S. 135). Besonders Um- und Neustrukturierungen können immer nur im Hinblick auf das ganze System und nicht isoliert durchgeführt werden (ebd.).

## 2.2 Aspekte und Probleme international vergleichender Sonderpädagogik

Neben den vorgenommenen Abgrenzungen, mit Hilfe des Modells von Bronfenbrenner, ist es für diese Arbeit außerdem wichtig, auf verschiedene Aspekte und Probleme, die bei „international vergleichender Sonderpädagogik“ (Bürli 1997, S. 29) auftreten (können), hinzuweisen. Als Grundlage hierfür sollen Ausarbeitungen von Alois Bürli verwendet werden.

Ziel dieser Arbeit ist es, konvergierende und divergierende Tendenzen zwischen dem deutschen und dem italienischen Schulsystem und die konkrete Förderung innerhalb dieser Systeme, aufzuspüren und die Länder hinsichtlich bestimmter Gesichtspunkte zu vergleichen. Die Vielschichtigkeit dieses Vorhabens zieht einige methodologische Schwierigkeiten mit sich, welche bereits an dieser Stelle thematisiert werden sollen, um für den weiteren Verlauf ein Bewusstsein für diese Hintergründe zu schaffen. Bislang kann „die vergleichende internationale Sonderpädagogik“ (Liesen 2008, S. 542) nicht als eigenständige Subdisziplin der Sonderpädagogik angesehen werden und sie muss in der Regel „zusätzliche, besondere Begründungsleistungen“ (ebd.) für Vergleichsmaßstäbe erbringen, da sie auf erheblichen sprachlichen, kulturellen und institutionellen Unterschieden basieren (ebd.).

Da ein bloßes Gegenüberstellen ohne gemeinsame Kriterien, wenig Sinn macht, müssen bestimmte Gesichtspunkte ausgewählt werden, durch die Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufgezeigt werden können. Solche Aspekte können, wie bei der Beschreibung der ökologischen Systemtheorie bereits angedeutet, auf ganz verschiedenen Ebenen gefunden werden: Konzepte und Personenkreis der Sonderpädagogik, involvierte Personen, Strukturen und Methoden dieser, sowie verschiedene Kontextdimensionen, die damit in Zusammenhang stehen. Vergleichen beginnt also schon „mit der Identifizierung der als relevant betrachteten Faktoren und der Klassifikation der Variablen“ (Bürli 1997, S. 30), da hier bereits vom Verfasser selektiert wird. Auch die Auswahl der Methode, aus einer Vielzahl möglicher Methoden „für die Zwecke der vergleichenden internationalen Sonderpädagogik“ (Liesen 2008, S. 543), ist ein entscheidender Faktor für den Anspruch der Geltung und Reichweite der Ergebnisse. Neben diesem Aspekt lassen sich weitere Merkmale bestimmen, die die Vergleichbarkeit der Vergleichsländer erschweren und deshalb im Folgenden dargestellt werden. Ausgangspunkte sind vor allem in den großen Unterschieden der Länder bezüglich „Klassifikationen, Terminologie, Methoden der Datenerfassung und Konzepte der Integration“ (Schöler 1998, S. 43).

### 1. Kontextdimension:

Bei internationalen Vergleichen spielt die *Kontextdimension* eine wichtige Rolle, die sich vor allem

auf die Beschreibung des strukturellen Umfelds bezieht. Die verschiedenen sonderpädagogischen Systeme sind in ganz unterschiedlichen historischen und soziokulturellen Gegebenheiten entstanden, weshalb sie in unterschiedliche strukturelle Umfeldler eingebettet sind, was sich beispielsweise in verschiedenen Bildungs-, Gesundheits- und Sozialsystemen darstellt.

Merke:

Die länderspezifischen Kontexte sind für die spezifische Ausprägung der jeweiligen Sonderpädagogik mitbestimmend und müssen deshalb bei der Interpretation von Vergleichsergebnissen beachtet werden (Bürli 1997, S. 30).

## 2. Einheiten:

Ein weiteres Problem bei internationalen Vergleichen, ist, dass Nationen oft als *Einheiten* betrachtet werden. Diese Reduktion soll den Vergleich vor allem vereinfachen, es stellt sich jedoch die Frage ob generalisierte Aussagen noch sachgerecht und sinnvoll sind, wenn Länder mit unterschiedlichen Größen, Geschichten und gesellschaftlichen Strukturen miteinander verglichen werden (ebd., S. 34). Bezogen auf diese Hausarbeit meint dies beispielsweise, dass Inklusion hier in zwei Ländern verglichen wird, die diesen Prozess auf völlig unterschiedlichen Ausgangslagen begonnen und aufgebaut haben. Aus diesem Grund sollen diese Ausgangslagen für beide Länder zunächst erläutert werden, um Pauschalisierungen zu vermeiden. Auch der Vergleich eines ganzen Landes mit „nur“ einem Bundesland ist natürlich nicht ganz unproblematisch, jedoch durch die unterschiedlichen Länderegelungen in Deutschland unumgänglich.

Merke:

Vor dem Vergleich zwei konkreter Fördersituationen zwischen Italien und Baden-Württemberg im zweiten Teil dieser Arbeit, sollen die Rahmenbedingungen in beiden Ländern ausführlich beleuchtet werden, um die Ausgangslagen transparent zu machen und eine Reduktion auf ‚Einheiten‘ zu vermeiden.

## 3. Semantik:

Eine weitere Schwierigkeit bei internationalen Vergleichen stellt die *Semantik*, im Sinne von „adäquaten Übersetzung(en)“ (ebd., S. 30) dar. Dieser Aspekt wurde besonders bei der Übersetzung der UN-Konvention deutlich, bei der es zu großen Streitigkeiten bezüglich der Adäquatheit verschiedener Übersetzungen kam (s. Kapitel 3.3.1). Dies soll an dieser Stelle nicht weiter erläutert

werden. Stattdessen soll das Beispiel zeigen, dass bei internationalen Vergleichen oft mehr als wörtliche Übersetzungen nötig sind. So ist es beispielsweise nicht selbstverständlich, dass hinter den Übersetzungen von „Sonderpädagogik“ in anderen Ländern der gleiche Inhalt steht. Es kann sogar sein, dass einige Länder zwar Sonderpädagogik, in unserem Sinne, praktizieren, dafür jedoch keine eigene Wissenschaft oder Begriffe haben (ebd.). Es sei an dieser Stelle schon vorweggegriffen, dass auch in Italien, hinter dem Begriff „*pedagogia speciale*“ („spezielle Pädagogik“), als Begriff der die sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderung in Italien beschreibt, eine ganz andere Vorstellung bzw. Klassifikation steht, als hinter der deutschen Klassifikation von „Sonderpädagogik“. In Deutschland wird mit dem Begriff „Sonderpädagogik“ klar auf die zwei getrennten Systeme der „Sonder“- und „Regelpädagogik“ hingewiesen, während „*pedagogia speciale*“ diese Trennung nicht beinhaltet, da sie in Italien gar nicht existiert. Hierauf wird jedoch im Laufe der Arbeit noch genauer eingegangen. Auch die Debatte um Integration und Inklusion zeigt die Schwierigkeiten mit Begriffen und dahinterstehenden Inhalten. Weitere Ausführungen zu der Debatte folgen in Kapitel 3.2. An dieser Stelle soll lediglich darauf hingewiesen werden, dass Autoren die beispielsweise in den 70er Jahren von „Integration“ sprachen, in denen der Inklusionsbegriff als solcher noch gar nicht existierte, durchaus eine Praxis beschreiben können, die dem heutigen „Inklusionsverständnis“ nahe kommen. Aus heutiger Sicht kann es so leicht zu falschen Deutungen kommen. Auch „Integration“ als solche, ist hier offensichtlich nicht ohne weiteres gleichbedeutend mit „Integration“ dort (ebd., S. 32). Die Beispiele sollen verdeutlichen, dass vermeintlich 'gleiche Begriffe' nicht immer genau die gleichen Konzepte und Inhalte beschreiben. In dieser Arbeit soll der Begriff „Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarf“ verwendet werden, um der italienischen, sowie der deutschen Bedeutung zumindest in Ansätzen zu entsprechen.

**Merke:**

Mit Begriffen und dahinter stehenden Inhalten, Hintergründen und Konzepten muss vorsichtig umgegangen werden muss. Die einzelnen Aspekte wurden aus wissenschaftlichen Gründen aus ihrem historischen und gesellschaftlich-kulturellen Kontexten isoliert, bleiben jedoch trotzdem „Teil eines sinnvollen Ganzen“, was bei der Arbeit mit diesen Aspekten und Begriffen beachtet werden muss (Bürli 1997, S. 33). Hier ist auch wieder auf den Punkt der Kontextdimension hinzuweisen.

#### 4. Informationsquellen:

Im Bereich Sonderpädagogik mache es, nach Bürli, zum Beispiel Sinn, nicht die ganze Sonderpädagogik zwischen verschiedenen Ländern zu vergleichen, sondern sich ein Merkmal oder

Merkmalsbündel herauszugreifen, sodass ein Fokus entsteht (1997, S. 32). Bei der Auswahl dieser Merkmale könne es jedoch wieder zu Schwierigkeiten kommen, je nach verfügbaren und verwendeten *Quellen*, die zur Auswahl bestimmter Merkmale führen.

Auch die verwendeten Informationsquellen allgemein können sehr unterschiedlich sein. So gibt es beispielsweise Literatur, Fallstudien, eigene Erhebungen, Gespräche, Studienreisen oder Auslandsaufenthalte in fremde Länder, die zu „unterschiedlichen und zu unterschiedlich sicheren Aussagen“ führen (ebd., S. 34). Es scheint also ratsam mit mehr als einer Quelle zu arbeiten, jedoch steigen dabei auch die Komplexität und die Zahl potentieller Widersprüche. Ebenso ist die Zuverlässigkeit verschiedener Quellen unterschiedlich und schwankt beispielsweise zwischen „Deskription und Proklamation“ und zwischen „repräsentativ und zufällig“ (ebd.). Besonders bei internationalen Vergleichen ist Material, auch durch sprachliche Barrieren, teilweise nur schwer zugänglich oder in aufbereiteten Fassungen sind Informationen entweder vorhanden oder nicht (mehr) vorhanden (ebd.). Verschiedene Quellen beziehen sich außerdem selten auf genau die gleichen Zeiträume und Angaben können allgemein bereits veraltet sein (ebd.).

Merke:

Da der Einbezug verschiedener Quellen bei (internationalen) Vergleichen in der Regel unausweichlich ist, gibt es keinen 'optimalen Weg' der Informationsbeschaffung- und darstellung'. Stattdessen ist es wichtig, dem beteiligten Personenkreis diese Problematik bewusst zu machen, sodass Ergebnisse, mit Grundlage dieser Kenntnisse, entsprechend gedeutet werden können.

### 5. Komparatist und Vergleich:

Ein weiteres Kriterium, dass die Validität internationaler Vergleiche beeinflusst ist der Komparatist, also der Beobachter bzw. der 'Vergleichende', selber. Seine Ergebnisse werden unter anderem beeinflusst durch sein Vorgehen. So wird die Selbst- von der Fremddarstellung unterschieden. Die Selbstdarstellung hat den Vorteil, dass sie sozusagen „Insiderwissen“ (Bürli 1997, S. 35) miteinbezieht, jedoch den Nachteil, dass sie dadurch an 'Unvoreingenommenheit' einbüßt.

Oft gibt es nicht nur einen Komparatisten, sondern Mehrere, was Vor- und Nachteile hat: So kommt es bei mehreren Komparatisten eventuell zu „interpersonelle(n) Beurteilungsdifferenzen“ (ebd.), während zu wenig Komparatisten oder gar eine Einzelbetrachtung zu „Einseitigkeiten“ (ebd.) führen können. Ein Vorgehen beim Vergleich von Länderberichten ist beispielsweise der Vergleich bereits vorhandener Vergleiche, sozusagen eine 'Synthese'. Doch auch hier ist wieder auf die Seriosität der vorhandenen Vergleiche zu verweisen, die durch nationale und internationale Verallgemeinerungen zwangsläufig an Informationen verlieren (ebd.).

Ein weiterer problematischer Aspekt ist der Prozess des Wahrnehmens und des Schlussfolgerns. So



verwendet jeder Betrachter, wenn auch unbewusst, Maßstäbe mit denen er bestimmte Sachverhalte usw. vergleicht. Beim Vergleich der Sonderpädagogik in verschiedenen Ländern verwendet nach Bürli beispielsweise jeder Betrachter das eigene Land als „Referenzraster“, weshalb die Ergebnisse nur eine begrenzte Wirklichkeit darstellen (Bürli 1997, S. 35). Bei diesem „implizitem Vergleich“ (ebd.) wird die eigene Sozialisation auf die beobachteten Verhältnisse „extrapoliert“, sodass Ergebnisse zum Beispiel je nach Vorerfahrungen, Erwartungen, Vorurteilen, Motiven und Kognitionsmustern unterschiedlich ausfallen. Je nach Herkunftsland der Beobachter, entstehen demnach unterschiedliche, ein Stück weit subjektive, Resultate. Objektive Ergebnisse werden außerdem dadurch erschwert, dass es „eine scharfe Trennung zwischen Beschreibung und Interpretation“ gar nicht gibt (ebd., S. 36). Besonders im Umgang und der Betrachtung mit Behinderungen kommen „psychologisch-dynamische Prozesse“ (ebd.) mit dem „Andersartigen, Fremden“, also dem „fremden Behinderten“ dazu, die die Wahrnehmung verzerren (können) (ebd.). Darüber hinaus kann es hier zu einer „doppelten Fremdheit“ kommen, indem nicht nur die Behinderung fremd ist, sondern auch die Kultur des anderen Landes. Nach Bürli sei diese „doppelte Fremdheit“ für viele nur schwer auszuhalten und führe zu „Verzerrungen der Wirklichkeit“ in den Ergebnissen (ebd.).

Ein letzter Punkt ist die Idealisierung. Hier will der Komparatist das Bild der „Verwirklichung einer idealen Sonderpädagogik“ im Vergleichsland wahren und blendet deshalb eventuell „alle störenden Einflüsse“ aus (ebd.). Insgesamt zeigen die dargestellten Ausführungen, dass es viele Aspekte und Probleme gibt, die bei der international vergleichenden Sonderpädagogik beachtet werden müssen.

**Merke:**

Da trotz dem Wissen um diese Faktoren, in der Praxis nicht alle Punkte vermieden werden können, kann ein internationaler Vergleich nur unter Berücksichtigung der Gesamtbetrachtung und einer „Vorläufigkeit der einzelnen Schritte“ (Bürli 1997, S. 36) erfolgen. Diese Arbeit wird deshalb versuchen, eine angemessene „Gesamtbetrachtung“ der Schulsysteme und Förderbedingungen der einzelnen Länder zu ermöglichen, unter deren Berücksichtigung dann der eigentliche Vergleich erfolgen soll.

## 2.3 Inklusion und Recht

Im Hinblick auf den angestrebten Ländervergleich stellt die „rechtstheoretische Qualifizierung behindertenpolitischer und -pädagogischer Arbeit“ (Wocken 2010, S. 4) einen weiteren Aspekt dieser Arbeit dar, unter dessen Berücksichtigung die Umsetzungen in Italien, mit denen in Baden-

Württemberg verglichen werden sollen. Grundlage ist hier ein Stufenmodell, das vor allem zur Unterscheidung von Integration und Inklusion häufig herangezogen wird. Das Modell unterscheidet fünf „Entwicklungsphasen der Sonderpädagogik“ (ebd., S. 1): Extinktion, Exklusion, Segregation, Integration und Inklusion.

Die Stufen bauen qualitativ aufeinander auf, d.h. sie sind nicht als historische Abfolge zu sehen, sondern als „gestufte Werthierarchie“ (ebd., S. 3), in der auf jeder Stufe respektable Werte beschrieben werden. Damit soll den einzelnen Rechten auf den verschiedenen Stufen zum Einen Anerkennung entgegengebracht und zum Anderen auf eine „mögliche und notwendige Qualitätssteigerung“ (ebd.) hingewiesen werden:

<b>Stufe</b>	<b>Rechte</b>
4.) Inklusion	Recht auf Selbstbestimmung und Gleichheit
3.) Integration	Recht auf Gemeinsamkeit und Teilhabe
2.) Separation	Recht auf Bildung
1.) Exklusion	Recht auf Leben
0.) Extinktion	Keine Rechte

(Tabelle: Wocken 2010, S. 2)

Die Ebene der Extinktion (Auslöschung) beschreibt ein Denk- und Handlungsmuster, in dem Menschen mit Behinderung keinerlei Recht haben und als „lebensunwertes Leben“ eliminiert werden sollen.

Die nächste Stufe, die Exklusion, sichert Menschen mit Behinderung dieses „Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit“ (ebd.) auf gesetzlicher Ebene. Das Recht auf Leben lässt sich aus der Menschenwürde ableiten, welche unantastbar ist.

Auf der Stufe der Separation wird allen (!) behinderten Menschen nun auch das Recht zur Teilnahme am Bildungswesen zugesichert. Voraussetzung für dieses „Recht auf Bildung“, war die „Erkenntnis der Bildsamkeit“ (ebd.). Sonderschulen realisieren nach diesen Maßstäben das Recht auf Bildung, welches nicht immer eine Selbstverständlichkeit darstellte. Sonderschule und allgemeine Schule stellen auf dieser Stufe jedoch zwei separierte Schulwesen dar, sodass Segregation der „Zwei-Schulen-Theorie“ zur Grunde liegt.

Auf der Stufe der Integration ist die allgemeine Schule mehr oder weniger offen für Menschen mit Behinderung, nimmt jedoch nur bestimmte Kinder mit Behinderungen auf (ebd., S. 1). Das grundsätzliche Recht auf Partizipation am allgemeinen Unterricht wird von der Schule oft durch einen „Ressourcenvorbehalt“ oder eine „hinlängliche Integrationsfähigkeit“ der Behinderten, eingeschränkt. Unterricht findet hier teilweise gemeinsam statt, es werden jedoch trotzdem zwei Gruppen unterschieden: die SuS mit und ohne Behinderung (ebd.). „Die Integration ist konditional

und bindet das Recht auf Teilhabe an die Erfüllung von äußeren oder individuellen Bedingungen“ (ebd., S. 3).

Die höchste Stufe, die der Inklusion, stellt sozusagen den „Olymp der Entwicklung“ (ebd., S. 2) dar. Es gibt keine Vorbedingungen oder prinzipiellen Barrieren mehr, die das Recht auf Teilhabe und Integration gefährden würden. Als „Weiterentwicklung“ der Integration gilt hier das Recht auf Selbstbestimmung und Gleichheit, als „gleichwertige und gleichberechtigte Differenz“ (ebd.). So war es nach Plato ein „Glück des Menschen, ein Anderer unter Gleichen zu sein“ (ebd.). Nach Wocken müsse dieser Satz, im Sinne von Inklusion nun ergänzt werden, „durch das Glück, ein Gleicher unter Anderen zu sein“ (ebd.).

Die verschiedenen Stufen wurden dargestellt, da es europaweit große Unterschiede und jeweils andere Schwerpunkte in der Verwirklichung dieser Rechte gibt.

Merke:

Im Laufe der Arbeit soll verglichen werden, auf welchen Stufen die Vergleichsländer Italien und Deutschland am Ehesten anzuordnen sind und in wie weit auch tatsächlich ein qualitativ höheres Rechtsgut angestrebt wird. So kann beispielsweise das Recht auf Teilhabe gut umgesetzt sein, durch das eventuell aber das Recht auf Bildung geopfert werden musste. Eine solche Umsetzung hat jedoch keinen höheren Wert als Separation. Im Gegenteil, hier stellt sich die Frage, welche Werte mehr ins Gewicht fallen und ob eine 'schlecht verwirklichte Integration' nicht eventuell sogar negativer zu bewerten ist als eine 'gute Segregation'. Hierauf soll in Kapitel 8.2.2 noch weiter eingegangen werden.

## 2.4 Bildungsbegriff

Da in dieser Arbeit die schulische Bildung von SuS mit sonderpädagogische bzw. speziellen Förderbedarf international verglichen werden soll, ist zunächst eine Erläuterung dieses Begriffes notwendig.

Der Bildungsbegriff kann nicht einheitlich definiert werden und nur wenige Sprachen unterscheiden zwischen Erziehung und Bildung. So schließt das Wort „education“ im Englischen, sowohl Bildung als auch Erziehung mit ein (Gudjons 2008, S. 199). Auf den genauen Unterschied soll hier nicht eingegangen werden, es kann jedoch festgehalten werden, dass Bildung, im Gegensatz zu Erziehung ein lebenslanger Prozess ist und an sich nicht garantiert werden kann, da sie letztendlich 'Selbstbildung' ist (ebd., S. 183 ff.). Im Bildungsprozess setzt sich ein Kind mit „Gegebenheiten seiner Um- und Mitwelt so [auseinander], dass es daraus ein Bild von der Welt und von sich selbst gewinnen kann“ (Wieczorek 2014, S. 123). Nach diesem Verständnis bezeichnen Bildungsprozesse

Beziehungen, die Kinder zu Ausschnitten ihrer Erfahrungswelt aufnehmen. Es geht zunächst nicht primär um den Erwerb bestimmter Kompetenzen, sondern um die Intensivierung der Beziehungen zu einer Sache oder einem Thema, sodass Vertiefungen, Verarbeitungen und Ausdehnungen der inneren Vernetzung stattfinden können (ebd.). Bildung muss also vielseitig sein, damit sie in allen (Lebens-) lagen hilfreich ist (Gudjons 2008, S. 199). Durch Bildung wird ein Verhältnis zwischen dem individuellen Ich und der Welt hergestellt, sodass aus der Welt an sich, die Welt für das individuelle ich ‚wird‘. Zusammengefasst meint Bildung nach Gudjons (2008, S. 200):

- „die Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung und Solidaritätsfähigkeit die Subjektentwicklung im Medium der Objektivationen bisheriger menschlicher Kultur; das bedeutet: Bildung ist immer als ein Selbst- und als ein Weltverhältnis auszulegen, das nicht nur rezeptive, sondern veränderndproduktive Teilnahme an der Kultur meint,
- die Gewinnung von Individualität und Gemeinschaftlichkeit,
- eine allgemein gültige, d.h. für alle Menschen gleichgültige Bildung,
- Vielseitigkeit, vor allem die moralische, kognitive, ästhetische und praktische Dimension.“

**Merke:**

Als „Ziele“ von Bildung lassen sich vor allem Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit benennen. Sie geht über die Schule hinaus und beginnt deshalb auch nicht erst in dieser. Im Bildungsplan der Grundschule wird deshalb die Zusammenarbeit zwischen „Elternhaus und Schule“, im Sinne einer „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft“ (ebd.), als „zentral bedeutsam“ beschrieben. Im Hinblick auf den Unterricht ist es wichtig zu hinterfragen, auf welchen Wegen die Kinder einen Zugang zur Welt gewinnen können, wie diese gestaltet sein müssen und wie sich die gemachten Erfahrungen anschließend weiter ausdifferenzieren. Hartmut von Henting kritisiert die „Verkümmerung von Bildung zu Schulbildung“ (Gudjons 2008, S. 204), da dort hauptsächlich abfragbares Wissen im Vordergrund stehe, welches durch ein striktes Notensystem, als „Disziplinierungstechnik“ (ebd.), bewertet werde und sich so eher als Gegenteil von Bildung erweise. In den folgenden Ausführungen soll diese Behauptung Hentings, an Hand konkreter Umsetzungen in Italien und Baden-Württemberg überprüft werden.

### 3. Gemeinsamer Unterricht

In den letzten Jahren hat die Debatte um eine integrative beziehungsweise inklusive Beschulung von SuS mit Förderbedarf an allgemeinen Schulen, im internationalen Rahmen einen großen Raum eingenommen. Auch in Baden-Württemberg war das Thema Anlass und Inhalt zahlreicher bildungspolitischer Diskussionen. Da gemeinsamer Unterricht (GU) je nach Bundesland unterschiedlich umgesetzt wird, soll für diese Arbeit Baden-Württemberg als Vergleichsgebiet herangezogen werden.

In diesem Kapitel soll zunächst auf gemeinsamen Unterricht, als 'erfolgreiche Umsetzung' von Integration bzw. Inklusion, eingegangen werden. Da Inklusion kein Zustand, sondern ein Prozess ist, kann es nicht „den“ gemeinsamen Unterricht geben, sodass der Begriff nicht statisch betrachtet werden darf, sondern im Sinne einer Kategorie, die verschiedene Umsetzungsmöglichkeiten umfasst und sich immer wieder weiterentwickeln wird. Zentrale Ziele im gemeinsamen Unterricht sind neben Bildungsgerechtigkeit auch die „Schulzufriedenheit und soziale Integration und Partizipation“ (Demmer-Dieckmann 2011).

Die Verwendung des Ausdrucks „gemeinsamer Unterricht“ ist derzeit besonders in Deutschland sehr aktuell, da hier verschiedene Systeme (Sonder- und Regelschule) zusammengelegt werden (sollen). Es treffen also Systeme aufeinander, die vorher getrennt waren, sodass in diesem Fall tatsächlich von „gemeinsamen Unterricht“ gesprochen werden kann.

Dieser Ausdruck ist jedoch für den angestrebten internationalen Vergleich insofern problematisch, als dass Italien seinen Unterricht eventuell gar nicht als „gemeinsamen Unterricht“ bezeichnen würde, auch wenn SuS mit Beeinträchtigung gemeinsam mit SuS ohne Beeinträchtigungen unterrichtet werden, da hier gar nicht erst von zwei getrennten Systemen ausgegangen wird.

Wenn im Folgenden von gemeinsamem Unterricht gesprochen wird, basiert dieser Ausdruck zwar auf einem (derzeitigen) deutschen Verständnis, soll jedoch auch die Situation in Italien beschreiben, auch wenn Unterricht dort eventuell nicht als solcher bezeichnet wird.

#### 3.1 Begriffsbestimmung

Der Begriff „gemeinsamer Unterricht“ basiert auf der derzeitigen Entwicklung in Deutschland. So ist die gemeinsame Beschulung in Italien bereits der Normalfall und wird dort deshalb eventuell gar nicht mehr als solcher wahrgenommen. Die folgende Erläuterung dieses Begriffs wird deshalb auf einem „deutschen Verständnis“ aufbauen und so gleichzeitig einen ersten Eindruck für die

derzeitige Unterrichtssituation in Deutschland schaffen. Eine einheitliche und anerkannte Begriffsbestimmung von „gemeinsamen Unterricht“ liegt nicht vor. Gründe sind zum Einen die sehr unterschiedlichen Formen der Beschulung in den einzelnen Bundesländern die unter gemeinsamen Unterricht gefasst werden. Zum Anderen erlaubt die immer noch offene Diskussion über integrative bzw. inklusive Beschulung von SuS mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarf an Regelschulen, keine endgültige Definition (Boban & Hinz, 2007, S. 140). Boban und Hinz definieren gemeinsamen Unterricht als „tatsächlich gemeinsamen Unterricht, der keinen Schüler aufgrund bestimmter Eigenschaften und Zuschreibungen ausschließt“ (ebd. 2007, S. 140). Gemeinsamer Unterricht wird von ihnen als „fachlicher Qualitätsbegriff“ (ebd.) definiert, der in den 1990er Jahren den Begriff der Integration abgelöst hat (zu den Begriffen Integration bzw. Inklusion s. Kap. 3.2). Das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport in Baden-Württemberg versteht gemeinsamen Unterricht folgendermaßen:

„Gemeinsamer Unterricht „ist uns Ansporn und Verpflichtung, beste Bildungschancen für alle zu schaffen. Kinder und Jugendliche zu fördern, ihre Verschiedenheit als Wert anzuerkennen und ihnen die Möglichkeit zu geben, ihre Fähigkeiten und Potenziale optimal zu entfalten. [...] Gemeinschaftsschulen tragen durch individuelles Lernen zu mehr Chancengleichheit bei und sichern insbesondere im ländlichen Raum wohnortnahe Schulstandorte mit einem breiten Angebot an Schulabschlüssen. [...] Ob eine Schülerin oder ein Schüler eine sonderpädagogische Leistung in Anspruch nehmen kann, entscheidet nach wie vor ein sogenannter Feststellungsbescheid. Während dieser Bescheid jedoch früher die Pflicht zum Besuch einer Sonderschule auslöste, so bedeutet er heute das Recht auf ein sonderpädagogisches Angebot“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2012a).

Eine letzte Definition des gemeinsamen Unterrichts, ist die von Wocken (2010, S. 7). Nach Wocken ist gemeinsamer Unterricht „behinderter und nichtbehinderter Kinder in allgemeinen Schulen“ (ebd.), mit dem Begriff Integration gleichzusetzen. Inhaltlich umfasst diese Unterrichtsform die „(1.) allseitige Förderung (2.) aller Kinder (3.) durch gemeinsame Lernsituationen“ (ebd.). Unter integrativen Lernorten werden nach Wocken vielfältige Lebens- und Erfahrungsräume aufgefasst, die der 'ganzheitlichen' Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit dienen und durch die Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“ (Pestalozzi) ermöglicht wird. Weiter beruft er sich auf Feuser und bezeichnet gemeinsamen, integrativen Unterricht als „unteilbar“, da alle SuS, unabhängig von der Art und dem Grad ihrer Behinderungen einbezogen werden. „Integrationsfähigkeit“ wird nicht als Eigenschaft von Personen aufgefasst, sondern „bezeichnet ein Passungsverhältnis zwischen Förderbedarfen und Förderressourcen“ (Wocken 2010, S. 7). Wocken kommt zu dem Schluss, dass gemeinsamer Unterricht das Miteinander- und Voneinanderlernen in heterogenen Gruppen, „also gemeinsame Bildungsprozesse, zu denen alle beitragen und die alle teilen können“ (ebd.), unterstützt und fördert. Seit dem Schuljahr 2010/11 werden in Baden-Württemberg in fünf Schwerpunktregionen (Stuttgart, Mannheim, Freiburg, Konstanz, Biberach) in einem

Modellversuch erweiterte Möglichkeiten des gemeinsamen Unterrichts für Kinder mit und ohne Behinderungen ausprobiert (Hudelmaier-Mätzke & Merz-Atalik, 2011). Die Bedingungen, die für den Modellversuch gelten, wurden auch auf die Gemeinschaftsschulen übertragen - auch wenn diese nicht in einer der Schwerpunktregionen liegen.

Merke:

Die Zuständigkeit für gemeinsamen Unterricht muss sich für alle SuS eindeutig zur allgemeinen Schule hin verschieben (Albers 2012, S. 12). Die Frage muss lauten wie sich eine Schule verändern muss, um ein Kind mit seinen individuellen Bedürfnissen aufnehmen und unterstützen zu können. Im gemeinsamen Unterricht wird Heterogenität als Chance und nicht als Bedrohung verstanden (ebd., S. 10). Weiter stellt die angesprochene Zusammenarbeit und Kooperation zwischen Lehrkräften der allgemeinen Pädagogik und der Sonderpädagogik und somit die „Überwindung der Rolle des Lehrers als Einzelkämpfers“, ein entscheidendes Kriterium für gemeinsamen Unterricht dar (ebd., S. 10). Auch über diese 'interne' Zusammenarbeit hinaus, ist Kooperation ein entscheidendes Stichwort der Inklusionsdebatte.

Im Folgenden sollen zunächst die Begriffe Integration und Inklusion genauer dargestellt werden, um sie daraufhin voneinander abzugrenzen und ihre jeweilige Bedeutung im schulischen Kontext zu betrachten.

## 3.2 Debatte um Integration und Inklusion

Innerhalb wissenschaftlicher Diskurse besteht seit einigen Jahren eine begriffliche Kontroverse, bei der es nach Boban und Hinz um die „Frage nach den zentralen Leitbegriffen der schulischen Sonderpädagogik“ (2009, S. 30) geht. Es handelt sich um die Begriffe „Integration“ und „Inklusion“, die Kernpunkte dieser Diskussion, die nur in Ansätzen besprochen werden kann.

Mit dem Begriff der Integration ist die Vorstellung verbunden, dass durch eine integrative Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung negative Zuschreibungen vermieden werden können. Integration setzt nach Radtke (2012) das Vorhandensein eines starren Systems voraus, welches Individuen aufgrund bestimmter Eigenschaften ausschließt (ebd., S. 10). Diese „ausortierten“ Kinder mit Behinderungen sollen hier Teil des Systems sein, also in dieses ‚eingegliedert‘ werden.

Im Gegensatz hierzu stehen die Vorstellungen, die mit dem Begriff der Inklusion verbunden sind:

Die ‚inklusive Pädagogik‘ geht über die Integration hinaus, indem sie eine Antwort auf die Vielfalt der Kinder darstellt und von den Besonderheiten und den individuellen Bedürfnissen eines jeden Kindes ausgeht (vgl. Höllrigl 2011, S. 43). „Hier besteht tatsächlich kein Außen und Innen mehr. Das System setzt sich aus allen Elementen zusammen und verändert seine Struktur aufgrund gegebenenfalls veränderter Zusammensetzung“ (Radtke 2012, S. 11). Nach diesem inklusiven Verständnis wird etwa auch „die Sprache des sonderpädagogischen Förderbedarfs sehr scharf als [...] diskriminierend kritisiert“ (Boban & Hinz, 2009, S. 33). Im schulischen Kontext wird die heterogene Schülerschaft als unteilbar angesehen (ebd., S. 33). Die individuellen Unterschiede aller Menschen sollen Berücksichtigung finden, indem die Institution sich auf unterschiedliche Begabungen, Fähigkeiten und Bedürfnisse einstellt (Merz-Atalik 2011, S. 12).

Ein Problem der Diskussion liegt im unterschiedlichen Ursprung der Begriffe. Nach Boban und Hinz ist „Integration“ seit den 1980er Jahren als ein zentraler Leitbegriff der Sonderpädagogik im deutschsprachigen Raum anzusehen (Boban & Hinz 2009, S. 30). Der Begriff der „Inklusion“ wird im englischsprachigen Raum ebenso lange als Leitbegriff diskutiert, wobei dieser als Kritik am selektiven Integrationskonzept zu verstehen ist (ebd., S. 32).

Ein zentraler Unterschied liegt in der Reichweite der beiden Konzepte. Während „Integration“ vor allem auf den schulischen Kontext bezogen ist, wird „Inklusion“ als weiterreichend, die gesamte Gesellschaft umfassend, verstanden (ebd., S. 33). Inklusion ist nicht alleine eine Angelegenheit der Sonderpädagogik, sondern auch der allgemeinen Pädagogik, da die Umsetzung auf der Ebene der Regelschulen stattfinden soll (Rohrmann 2011, S. 97). Boban und Hinz sehen hierdurch die Sonderpädagogik als solche in Frage gestellt, „denn sie basiert neben dem mittlerweile brüchig gewordenen Konzept eigener schulischer Institutionen auf einer eigenen, spezifischen Klientel – also einer gruppenbezogenen Zuschreibung – für die sie sich, teils stellvertretend, zuständig sieht“ (Boban & Hinz, 2009, S. 34). Inklusionskonzepte stehen gewissermaßen in einem „Spannungsverhältnis zur Sonderpädagogik“ (Boban & Hinz, 2008, S. 207 f.), welches schwer aufzulösen ist. Für die Zukunft ist abzuwarten, inwieweit sich die Disziplinen weiter annähern werden. Das Beispiel Italien zeigt, dass gemeinsamer Unterricht, nicht das „Abschaffen der Sonderpädagogik“ bedeutet, sondern ganz im Gegenteil, dieses „Expertentum“ besonders hier von besonderer Wichtigkeit ist (vgl. Kapitel 4.5).

Zusammenfassend sollen die wesentlichen Merkmale des beschriebenen Verständnisses von Integration und Inklusion gegenübergestellt werden, um einen besseren Überblick zu gewährleisten und die Unterschiede der beiden Konzepte aufzuzeigen (Brugger-Paggi 2013j):



<b>Integration</b>	<b>Inklusion</b>
Eingliederung von SuS mit Behinderung in die Schulen	Leben und Lernen für alle Kinder an der allgemeinen Schule
Differenzierte Förderung je nach Schädigung	Umfassende Fördermöglichkeiten für alle
Zwei-Gruppen Theorie: behindert / nicht behindert	Theorie einer heterogenen Gruppe: jeder hat besondere Bedürfnisse
Individuumszentrierter Ansatz	Systemischer Ansatz führt zu einer Veränderung des Selbstverständnisses der Schule
Ressourcen für SuS mit Behinderung	Ressourcen für die Schule als System
Spezielle Förderung für behinderte Kinder	Gemeinsames und individuelles Lernen für alle
Individuelle Erziehungspläne für SuS mit Förderdiagnostik	Individuelle Lehrpläne für alle
Anliegen und Auftrag von besonderem Personal (Integrationslehrern...)	Anliegen und Auftrag alle Lehrpersonen
Integrationslehrpersonen als Unterstützung für SuS mit Behinderung	Integrationslehrpersonen als Unterstützung für Klassenlehrer, Klassen und Schulen

Wenn Inklusion im Sinne einer „verbesserten Integration“ verstanden wird, stellt die sie eine ganz neue Entwicklungsstufe dar (Sander 2002, S. 61). So sind nach Bürli (1997) und Wilhem & Bitinger (2001) fünf historische Entwicklungsphasen zu unterscheiden, in der die „Vielfalt als Normalfall“ die letzte, also finale Stufe darstellt (Sander 2002, S. 61 f.):

1. **Exklusion:** Behinderte Kinder sind von jeglichem Schulbesuch ausgeschlossen.
2. **Separation oder Segregation:** Behinderte Kinder besuchen eigene abgetrennte Bildungseinrichtungen.
3. **Integration:** Behinderte Kinder besuchen mit sonderpädagogischer Unterstützung Regelschulen.
4. **Inklusion:** Behinderte Kinder besuchen, wie alle anderen Kinder, Regelschulen, die die Heterogenität ihrer SuS schätzen und im Unterricht fruchtbar machen (differenzierte Schulung für alle im Rahmen des Regelschulsystem)
5. **„Vielfalt als 'Normalfall'“:** Inklusion ist überall Selbstverständlichkeit geworden, der Begriff kann daher in einer fernerer Zukunft vergessen werden.

**Merke:**

Das Ziel einer Schule bzw. einer Gesellschaft in der „Vielfalt als Normalfall“ betrachtet wird, wurde bisher weder in Italien, noch in Baden-Württemberg verwirklicht. In der folgenden Arbeit soll innerhalb des Vergleichs deshalb unter anderem der Frage nachgegangen werden, in welchen Phasen sich die Länder derzeit jeweils befinden.

### 3.3 Internationale Entwicklungen bezüglich der Inklusion

Im Folgenden sollen, in knapper Form, internationale Entwicklungen dargestellt werden, die die Integrationsdebatten- und Bewegungen, sowohl in Italien, als auch in Deutschland, beeinflusst haben.

#### **3.3.1 Die Salamanca-Erklärung und das Übereinkommen der Vereinigten Nationen über die Rechte der Menschen mit Behinderung**

In dem gleichen Jahr in dem die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz erschienen (1994), wurde auf der Weltkonferenz für Pädagogik in Salamanca („Salamanca-Erklärung“) folgende Abschlusserklärung herausgestellt: „Regelschulen mit inklusiver Ausrichtung (sind) das beste Mittel (...), um diskriminierende Haltungen zu bekämpfen, um Gemeinschaften zu schaffen, die alle willkommen heißen, um eine integrierende Gesellschaft aufzubauen und um 'Bildung für Alle' zu erreichen; darüber hinaus gewährleisten inklusive Schulen eine effektive Bildung für die Kinder und erhöhen die Effizienz sowie schließlich das Kosten-Nutzen-Verhältnis des gesamten Schulsystems“ (Unesco 1994). Zusammengefasst soll es also darum gehen, eine Schule für alle zu entwickeln.

Aus diesen Bestrebungen heraus, fand im Frühjahr 2009 ein entscheidender Entwicklungsschritt, hin zum integrativen Schulsystem statt: Mit der Ratifizierung des „Übereinkommens der Vereinigten Nationen über die Rechte der Menschen mit Behinderung“ (VN-BRK), welches im Jahr 2006 von den Vereinigten Nationen in New York verabschiedet wurde: „Zusammengefasst fordert die Konvention, die „Verwirklichung der Menschenrechte und Grundfreiheiten behinderter Menschen, sowie deren volle, wirksame und gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben bzw. um die Verhinderung und Beseitigung von Diskriminierung und Barrieren, die als Verletzung der Menschenwürde anzusehen sind“ (Speck 2011, S. 85). Sowohl Deutschland, als auch Italien verpflichteten sich hier mit der Unterzeichnung dieses Abkommens, die Vorgaben einzuhalten und etwa in Form eines inklusiven Schulsystems umzusetzen.

Besonders relevant ist der Artikel 24, in dem sich die Vertragspartner verpflichten, die Regelschule als den Normalfall festzulegen. „Nicht das Kind hat sich der Schule anzupassen, sondern die Schule an das Kind“ (Speck 2011, S. 78). So heißt es in diesem Artikel, dessen deutsche Übersetzung scharf diskutiert wird, im Absatz 1: „Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderung auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives

Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen (...)“ (VN-BRK 2008).

Zur Förderung von SuS mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht heißt es in Absatz 2 weiter:

„Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass

- a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden;
- b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben;
- c) angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden;
- d) Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern;
- e) in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Integration wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden“.

(VN-BRK, 2008)

Die deutsche Übersetzung der UN-Konvention wurde aufgrund schwerwiegender Übersetzungsfehler international nicht anerkannt. Nach Merz-Atalik (2011) sei die deutsche Übersetzung des Abkommens, teilweise stark reduziert (ebd., S. 12). So könnte Unterricht und die ‚Form der Gemeinschaft‘, in der die SuS leben, auch durch reine Sonderschulklassen an Regelschulen oder Außenklassen realisiert werden, welche nach Merz-Atalik jedoch keine „inklusive Bildung für alle“ darstellen (ebd., S. 12). Insgesamt seien die Ziele des UN-Abkommens zwar klar definiert, die Wege, im Sinne von zeitlichen und konzeptuellen Vorgaben, jedoch nicht vorgegeben (ebd.).

### **3.3.2 Index für Inklusion**

Mit dem "Index für Inklusion" haben Tony Booth und Mel Ainscow im Jahre 2000 ein Instrument geschaffen, das es Kindergärten und Schulen ermöglicht in Form einer Selbstevaluation zu erforschen, wo sie auf dem Weg hin zu einem inklusiven Kindergarten, zu einer inklusiven Schule stehen. Der Index soll dabei helfen, Inklusion als allgemeines Konzept zu „überwinden“, indem konkrete Umsetzungsstrategien beschrieben werden, wodurch Inklusion auch unmittelbar pragmatisch handlungswirksam werden kann. Im Sinne dieses Index bedeutet Inklusion in Erziehung und Bildung:

- „dass alle SuS, Lehrer und andere Mitarbeiter gleiche Wertschätzung erhalten,
- dass die Teilhabe aller SuS an Kultur, Unterrichtsgegenständen und an der Gemeinschaft in der Schule gesteigert wird,
- dass auf die Vielfalt der Kinder und Jugendlichen Umfelder eingegangen wird,

- indem Kulturen, Strukturen und Praktiken in Schulen weiterentwickelt werden,
- dass Barrieren in Bildung und Erziehung für alle SuS auf ein Minimum zu reduzieren, sodass Lernen und Teilhabe aller SuS gesichert wird,
- dass Gemeinschaften aufgebaut, Werte entwickelt und Leistungen gesteigert werden sollen“ (Booth & Ainscow 2003, S. 11)

Der Index macht Vorschläge und ist kein Test für Schulen (ebd., S. 3). Mit Hilfe von 44 Indikatoren und den dazugehörigen 560 Fragen, sollen Schulen miteinander ins Gespräch kommen und so ihre kulturellen Werte, ihre Struktur und ihre (Unterrichts-)Praktiken, kritisch reflektieren. Sie sollen so befähigt werden, „ihren vielfältigen Bedürfnissen und Bedarfen in einem kontinuierlichen Entwicklungsprozess immer besser entsprechen zu können“ (Boban & Hinz 2012, S. 16).

Der Index kann international verwendet werden.

Merke:

International gibt es viele Entwicklungen, die sowohl Italien, als auch Deutschland bzw. spezieller Baden-Württemberg, gleichermaßen betroffen und deren Integrationsbewegungen grundlegend beeinflusst haben. Erkenntnisse die in der folgenden Arbeit gewonnen werden, liegen diese Voraussetzungen zu Grunde.

### 3.4 Sichtweise von Behinderung und Beeinträchtigung

Die UN-Behindertenkonvention ist außerdem, zusammen mit dem von der WHO erstellten „internationalen Klassifikationssystem der Funktionsfähigkeit, Beeinträchtigung und Gesundheit“ (ICF), leitend für die Sichtweise von Behinderung und Beeinträchtigung (Brugger-Paggi 2013b). Das ICF geht dabei von einem Menschenbild aus, dass nicht die Defizite eines Menschen, sondern dessen Fähigkeiten in den Vordergrund stellt, also was das Kind kann, nicht das, was es nicht kann (ebd.). Sowohl für den diagnostischen Bereich, als auch für pädagogisch-didaktische Tätigkeiten ist diese Sichtweise deshalb nun internationale Grundlage. Unter dieser ressourcenorientierten Sichtweise verändert sich auch die Bedeutung von umwelt- und personenabhängigen Faktoren, da diese eine autonome Entwicklung und individuelle Lernprozesse entweder fördern oder beeinträchtigen können (ebd.). In engen Zusammenhang dazu steht auch die Frage nach dem „Behinderungsbegriff“, nach den Vorgaben der WHO. Diese unterscheidet zwischen Schädigung, Beeinträchtigung und Behinderung. Unter Behinderung werden nach dem Verständnis der WHO Faktoren verstanden, die die autonome Lebensentfaltung ver- bzw. behindern (ebd.). Die defizitorientierten Klassifizierungen verschiedener „Behinderungsarten“, die in Deutschland

immer noch zu starken Diskussionen führen, stehen im Kontrast zu der Sichtweise der WHO. Diese Klassifizierungen betonen die negativen Effekte, indem die Aufmerksamkeit auf die individuellen Defekte gelenkt wird (Bürli 1997, S. 67). Im Gegensatz zu einer „dimensionalen und kontextbezogene Betrachtungsweise“ (ebd.), kommt es nach diesem Verständnis immer noch zu Etikettierungen und Stigmatisierungen betroffener Personen (Werning 2012., S. 6), sodass Inklusion hier von Grund auf verhindert wird. Diese medizinisch geprägte Sichtweise, steht der italienischen Sichtweise gegenüber, deren Begrifflichkeiten wesentlich weniger ausdifferenziert sind. Kinder mit Behinderungen werden heute in der Regel als „Kinder mit Behinderung“ (bambini con handicap) (Steinemann 1995, S. 46) bezeichnet, ohne diese dabei weiter auszudifferenzieren. Weiter existieren in Italien Begriffe wie besonderer Förderbedarf, Hochbegabung und Taubblindheit (Bürli 1997, S. 67).

Merke:

Rahmenbedingungen und grundsätzliche Wert- und Normvorstellungen, wie beispielsweise die Sichtweise von „Menschen mit Behinderungen“ weichen in Italien stark von denen in Deutschland ab, vor allem da sie weit weniger ausdifferenziert sind. Durch solche Abweichungen sind auch inhaltliche Aspekte, die im Folgenden erarbeitet werden, nicht ‚Eins zu Eins‘ auf Deutschland übertragbar bzw. würde eine Umsetzung in Deutschland nicht zu denselben Ergebnissen wie in Italien führen.

### 3.5 Qualitätskriterien für gelingenden Unterricht in heterogenen Gruppen

Ziel des gemeinsamen Unterrichts ist es die persönliche, soziale und kognitive Entwicklung von allen SuS in heterogenen Gruppen zu fördern. Bezüglich einer solchen individuellen Förderung im Umgang mit Heterogenität und Inklusion, ist jedoch die Frage zu stellen, wie die SuS in einer, im Hinblick auf verschiedene Kriterien heterogenen Lerngemeinschaft, gefördert werden können und welche didaktischen Überlegungen dazu angestellt werden müssen. Denn qualitativ hochwertige inklusive Praxis kann nur gelingen, wenn diese „im alltäglichen Unterricht ermöglicht und gesichert wird“ (Prengel 2012, S. 175). Annedore Prengel benennt ‚Sieben Qualitätskriterien für den gemeinsamen Unterricht‘, die sie jeweils als „Thesen“ bezeichnet und die als eine Art Indikatoren für inklusiven Unterricht betrachtet werden können. Die Kriterien stellen Maxime dar, an denen der Unterricht sich orientieren kann, sind jedoch keine Wirklichkeitsbeschreibungen. Diesem Anspruch könnten sie vor allem deshalb nicht genügen, da Unterricht in der Regel auch „unvorhergesehene und unvollkommenen Entwicklungen“ (ebd.) nimmt.

Die Qualitätskriterien sind ein sehr grobes Raster, stellen jedoch die wesentlichen Aspekte dar, die für eine inklusive Schule entwickelt werden müssen, um einen „humanen, entwicklungs- und leistungsförderlichen Unterricht zu unterstützen und dafür Strukturen zu benennen“ (Prengel 2012, 181). Im weiteren Verlauf der Arbeit sollen diese Strukturen auf das deutsche und italienische Schulsystem angewendet werden, sodass auf dieser Basis der „Stand der Inklusion“ in beiden Ländern verglichen werden kann.

Im Folgenden sollen die Kriterien kurz vorgestellt werden:

## <sup>1</sup> **1. Eine Halt gebende und responsive Lehrer-Schüler-Beziehung**

Mit diesem Aspekt beschreibt Prengel die Qualität der pädagogischen Beziehungen, da diese „existenzielle Auswirkungen“ (ebd., S. 176) haben und „Lernen ermöglichen oder auch blockieren“ (ebd.) können. So soll die Lehrperson gegenüber den SuS vor allem Anerkennung zum Ausdruck bringen. Dies kann beispielsweise durch Rituale realisiert werden, durch die jedes Kind täglich persönlich und freundlich begrüßt und verabschiedet wird. Auch professionelle Kooperation und regelmäßige Supervision (auch im Team) sind wichtige Elemente, durch die Beziehungen zu den SuS auch bei Konflikten und in schwierigen Situationen, aufrechterhalten werden können (ebd.). Auf diese Punkte geht Prengel jedoch in ihrer siebten These noch genauer ein. Rahmenbedingungen, die die beschriebene Lehrer-Schüler-Beziehung begünstigen, sind beispielsweise zeitliche Strukturen, die Raum lassen, um eine entsprechende Beziehung zu den SuS aufzubauen. Positiv sind hier vor allem Ganztagschulen zu erwähnen. Weiter ist eine kleine Klassenfrequenz förderlich, in der möglichst mehrere Lehrpersonen eingesetzt sind, sodass alle SuS zumindest eine gute Beziehung zu einer der Lehrkräfte aufbauen können. Grundsätzlich bedingt auch die persönliche Haltung, die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler. So können Lehrpersonen, mit ressourcenorientierten Sichtweisen, den jeweiligen Entwicklungsstand der SuS eher anerkennen und diese Anerkennung auch gegenüber den SuS vermitteln, was sich positiv auf deren zwischenmenschliche Beziehung auswirkt.

## **2. Respektvolle Pflege von Peer-Beziehungen im Unterricht**

Peer-Beziehungen stellen einen sehr bedeutenden Aspekt von Schule dar. Die Gruppe der Gleichaltrigen ist notwendig, um sich „gut und zunehmend unabhängig“ (Prengel 2012, S. 176)

---

1

Bereitschaft, vor allem von Eltern, auf Interaktions- und Kommunikationsversuche eines Kindes einzugehen (Lexikon online 2012)

entwickeln zu können. Eine Trennung von anderen Kindern und Jugendlichen mache nach Prengel, „wesentliche Erfahrungen und Lernpotenziale mit Gleichaltrigen unmöglich“ (Prengel 2012, S. 176). Für einen respektvollen Umgang sollten alle in der Klasse tätigen Lehrpersonen und Betreuer kontinuierlich eine „Haltung der Selbstachtung und der Anerkennung der anderen fördern“ (ebd.), da sich ein wertschätzendes System im beschriebenen Sinne, nicht von alleine entwickelt. Vermittelt werden kann diese Haltung beispielsweise durch die Einführung von Klassenregeln oder Ritualen, wie zum Beispiel Kreisgesprächen zur Konfliktbearbeitung. Auch kooperative Lern- und Spielaktivitäten sind wichtige Elemente. Strafen sollten nur bei schwerwiegendem Fehlverhalten angewendet werden und sie sollen dabei helfen, den angerichteten Schaden „wieder gut zu machen und zu reintegrieren“ (ebd.), sodass sie weder stigmatisieren noch ausgrenzen dürfen. Die Lehrperson muss also vor allem den Umgang mit Vielfalt fördern, sodass respektvolle Peer-Beziehungen entstehen können.

### **3. Eine differenzierende Didaktik, die individualisierungsfähige gestufte Standards und Offenheit für die Themen der Kinder und Jugendlichen kombiniert**

Mit anderen Worten soll bzw. muss sich inklusiver Unterricht also einerseits an vorgegebenen Bildungsstandards orientieren, aber andererseits auch Themen und Interessen der Kinder und Jugendlichen aufgreifen. Inklusiver Unterricht greift die verbindlichen Bildungsstandards auf, indem wenn möglich gleiche Ziele, jedoch zu unterschiedlichen Zeiten erreicht werden sollen. Nach Prengel entsprechen „die üblichen eindimensionalen Bildungsstandards in der Form von Regel- oder Minimalstandards den Ansprüchen der Didaktik der heterogenen Lerngruppe nicht“ (ebd., S. 178). Prengel nennt hier „domänenspezifische Stufenmodelle“ (ebd.) durch die eine Struktur für zeitlich lernendifferenzierende, dabei aber inhaltlich lernzielgleiche Didaktik gegeben wird. Inhaltlich werden hier die Bildungsstandards so ausdifferenziert, dass sie für „heterogene Lernausgangslagen vielfältige jeweils passende domänenspezifische Ziele angeben können“ (ebd.). Dadurch werden Lernziele stufenförmig aufgefächert, sodass zum Beispiel lesen, schreiben und rechnen trotzdem für alle verbindlich sind, jedoch für alle SuS die individuell nächstliegende Stufe angestrebt und in eigenem Tempo erreicht wird. Ein solcher Unterricht muss sehr offen sein und schafft so gleichzeitig Freiräume für die Themen und Interessen der Kinder und Jugendlichen. Didaktisch bedeutet die Arbeit in der heterogenen Lerngruppe, dass Differenzierung vor allem in Freiarbeit stattfinden soll. Die Freiarbeit soll strukturiert werden durch Wochen- und Tagespläne, Stationsarbeit, sowie durch fächerübergreifende und fachbezogene Projekten. Die Lehrperson muss hier jedoch aufpassen, dass SuS nicht auf einer Stufe 'stehen bleiben', hier eine bestimmte Rolle in der Bezugsgruppe erhalten und dort dann verbleiben.

#### **4. Angebot von didaktischen Materialien schaffen, welche Differenzierung ermöglichen**

Für die beschriebene Binnendifferenzierung, ist eine für alle vorkommenden Lernausgangslagen passende, sowie vorbereitete Umgebung Voraussetzung. Es sollten Lernmaterialien bereitgestellt werden, mit denen die SuS individuell arbeiten können, da das Lernen der SuS mit „heterogenen Kompetenzen nicht gleichschrittig, durch die frontale Lehre der Lehrkräfte für alle gemeinsam ermöglicht werden kann“ (Prengel 2012, S. 179). Stattdessen sollte die Möglichkeit zu einer materialbasierten Eigenarbeit in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit gegeben sein. Das Material sollte sich jedoch nicht auf Arbeitsblätter reduzieren, die „recht mechanisch abgearbeitet werden“, sondern weitere Gegenstände und Medien umfassen, die zur Unterstützung kreativer Lernprozesse führen. Zu nennen sind hier beispielsweise Musikinstrumente, Computer, räumliche Arrangements für Theaterspiele, naturwissenschaftliche Experimente, Bibliotheken, sowie Spiel- und Bewegungsmaterial. Auch Exkursionen und Projekte die über die Schule hinausgehen können eigenständiges und individuelles Lernen ermöglichen. Zusammenfassend sollte das Unterrichtsmaterial einer inklusiven Schule so gestaltet sein, dass es unabhängig vom Assistenzbedarf der SuS genutzt werden kann.

#### **5. Eine pädagogische Diagnostik, die im Sinne des „Assessment für Learning“ (im Sinne der Rückmeldung für die unmittelbare alltägliche Optimierung des Lehrens und Lernens) auch Selfassessment und Peer-Assessment (Selbstreflexion und Rückmeldung der Peers) einschließt**

Um ein Angebot für individuelles Lernen realisieren zu können, beruht inklusiver Unterricht auf einer kontinuierlichen pädagogischen Diagnostik. Hierbei geht es vor allem um eine unmittelbare, alltägliche Optimierung des Lehrens und Lernens und nicht um summative Analysen, durch die Vergleiche mit Altersnormen, zwischen Klassen, Schulen und Schulsysteme gezogen werden sollten. Im Sinne dieser formativen Analyse sollen Lehrpersonen den SuS auch immer wieder genau erklären, „welche Ziele zum jeweiligen Zeitpunkt anzustreben sind“ (ebd.). Hier sind wieder die beschriebenen Stufenmodelle wichtig, um die gegenwärtig erreichte Kompetenzstufe sowie die Zone der nächsten Entwicklung benennen zu können. Zentral für die pädagogische Diagnostik ist auch eine ressourcenorientierte Sichtweise, durch die die Bereiche betont werden in denen man sich auf der Basis seiner Kompetenzen entwickelt und nicht die Bereiche, die eben noch nicht erreicht sind. Durch diese Kompetenzorientierung wird den SuS Anerkennung entgegengebracht und gleichzeitig können so auch erreichte Kompetenzen analysiert werden, um an ihnen anzuknüpfen. Die pädagogische Diagnostik schließt weiter ein, dass der Lernende selber auch seinen Lernprozess reflektiert und auch von der Peer-group eine Rückmeldung erhält, sodass „sie sich selbst Ziele setzen können“ (Prengel 2012, S. 180).



## **6. Anwendung eines mehrperspektivischen Leistungsbegriffs (individuelle, kriteriale sowie sozialnormorientierte Leistungsnormen und -erwartungen ohne Entwertungen)**

Leistungsbewertungen erfolgen immer in Bezugsnormentheorien. Falko Rheinberg (2001) unterscheidet hier „eine individuelle, eine kriteriale und eine sozial-vergleichende Bezugsnorm“ (ebd.). Inklusiver Unterricht betont natürlich zunächst die individuelle Bezugsnorm, indem individuelle Lernentwicklungen im Vorher-Nachher-Vergleich bewertet werden sollen. Er kann jedoch auch die anderen beiden Bezugsnormen nicht ignorieren. Mit Hilfe der kriterialen Bezugsnorm werden sachliche Leistungsbeschreibungen ermöglicht, wie sie zum Beispiel durch domänenspezifische Stufenmodelle möglich sind. Doch auch die sozial-vergleichende Bezugsnorm ist gerade in heterogenen Gruppen ein Aspekt, der eben nicht ausgeblendet werden darf, sondern besprochen werden muss. Die SuS sind sich durchaus bewusst darüber, in welchen Bereichen sie eher Stärken oder Schwächen haben. Dies sollte auch im inklusiven Unterricht, der sich durch eine aktive Kommunikationskultur charakterisiert, weder diskriminierend noch entmutigend, besprochen werden. Der mehrperspektivische Leistungsbegriff kann dazu beitragen, dass SuS „Anerkennung erfahren, ohne Leistungshierarchien auszublenden“ (ebd.). Rahmenbedingungen dafür, dass allen SuS der Schul- und Klassengemeinschaft im inklusiven Unterricht eine nicht hinterfragbare Anerkennung entgegengebracht wird, ist, dass „sie (..) hier nicht mit Ausgrenzung durch Sitzenbleiben oder Überweisung in andere Schulformen aufgrund von erbrachten Leistungen bedroht“ (ebd.) werden. Die kompetenzorientierte Bewertung ermöglicht, bezogen auf die individuelle und die kriteriale Bezugsnorm, eine anerkennende Bewertung, in der die persönliche Leistung und Leistungsentwicklung ermöglicht wird. Die SuS erfahren so, „dass Leistungshierarchien nicht zu Entwertungen führen müssen“ (ebd., S. 181).

## **7. Kooperation multiprofessioneller Teams (in gemeinsamer Verantwortung für die heterogene Lerngruppe)**

Ein weiterer Aspekt den Prengel für den gemeinsamen Unterricht in einer heterogenen Schülerschaft benennt, ist die Zusammenarbeit multiprofessioneller Teams mit „schulpädagogischer, fachdidaktischer, sonderpädagogischer und sozialpädagogischer Qualifikation“ (ebd.). Neben einem qualitativ hochwertigeren Unterricht wird so auch die Verantwortung für die gemeinsame Lerngruppe auf verschiedene Personen verteilt. So kann Material beispielsweise gemeinsam konzipiert und arbeitsteilig beschafft werden, Klassensituationen können gemeinsam reflektiert werden und die pädagogische Diagnostik sowie die Begleitung der Lernenden während des individualisierten Unterrichts kann auf mehrere Lehrende verteilt werden. Sonderpädagogisch ausgebildete Fachkräfte sind im Team von hoher

Bedeutung um „behinderungsspezifisches Knowhow“ (ebd.) im Team weiterzugeben. Das Team stellt also eine wesentliche Ressource im inklusiven Unterricht dar, das jedoch regelmäßig Teambesprechungen und Super- oder Intervision leisten muss, sodass unter anderem Konflikte, die während der Arbeit entstehen (können), besprochen werden können. Diese Treffen sind außerdem wichtig, um Ziele im Team immer wieder neu zu benennen, die eigene Perspektive zu erweitern und neue Handlungsoptionen zu entwickeln (ebd.). Dem Sonderpädagogen kommt im inklusiven Unterricht eine gleichberechtigte Position zum Klassenlehrer zu, sodass er auch im normalen Unterricht eingebracht wird und nicht nur für die SuS mit sonderpädagogischem bzw. speziellem Förderbedarf zuständig ist. Grundsätzlich sollten sich die Teams nach einiger Zeit auch trennen (können), da jede neue Teambildung dazu führt, dass sich die einzelnen Beteiligten selber reflektieren und so 'weiter entwickeln'.

**Merke:**

Im inklusiven Unterricht sollen Personen- und Leistungsorientierung verbunden werden. Dafür benennt Prengel mit ihren Kriterien vor allem Aspekte auf der Mikroebene, die für das konkrete Unterrichtsgeschehen relevant sind. Bei einer Umsetzung ist das Zusammenwirken der Unterrichtsmerkmale wichtig, da die einzelnen Merkmale in der Unterrichtsrealität nicht isoliert vorkommen, sondern immer miteinander in Verbindung. Effektiver, lernwirksamer Unterricht ist deshalb „weniger vom Einsatz eines einzelnen Unterrichtsmerkmals an sich geprägt, als vielmehr vom bestmöglichen Zusammenwirken“ (B&W 2013, S. 24) aller. Die Elemente müssen in eine Struktur eingebettet sein, die eine Umsetzung erst ermöglicht. Im Bereich des Exosystems müssen deshalb zum Beispiel entsprechende Ressourcenzuteilungen geleistet und inklusionsfördernde Schulentwicklung begünstigt werden. Auf der Makroebene ist eine entsprechende Bildungspolitik notwendig. Insgesamt werden deshalb im folgenden Vergleich der Förderungen von SuS mit sonderpädagogischem bzw. speziellem Förderbedarf in Italien und Baden-Württemberg, sowohl Aspekte auf Mikroebene (hier vor allem die Kriterien nach Prengel), als auch auf Meso-, Exo-, Makro- und Chronosystemebene aufgegriffen. Isolierte und statische Sichtweisen sollen so vermieden werden.

## 4. Italien

Das folgende Kapitel soll sich auf die schulische Situation und die Förderung von SuS mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedürfnissen in Italien beziehen. In Italien werden Gesetze für das Schulsystem national verabschiedet, sodass hier landesübergreifend dieselben Voraussetzungen und ähnliche Entwicklungen für die Beschulung gelten. Die PISA-Ergebnisse in Italien zeigen jedoch erhebliche Unterschiede der Leistungsergebnisse zwischen Nord- und Süditalien: So bewegt sich „fast die Hälfte aller Schüler Süd- und Insel-Italiens auf den untersten Leistungsstufen“, während die SuS der nördlichen Regionen Italiens die überwiegende Mehrheit der Höchstleistungen, die im internationalen Vergleich von Italien erreicht wurden, erzielten (Brugger-Paggi 2013m). Diese Ergebnisse lassen darauf schließen, dass eventuell regionale Unterschiede zwischen Nord- und Süd-Italien, in der Beschulung und Umsetzung gemeinsamen Unterrichts vorzufinden sein könnten. Die verwendeten Quellen in dieser Arbeit richten ihren Fokus auf Norditalien, vor allem Südtirol, da dort, durch den Gebrauch der deutschen Sprache, mehr deutsche Literatur vorhanden ist, die sich auf die nationale italienische Schulstruktur bezieht. Wie bereits in der Einleitung erwähnt, ist der erste Teil dieser Arbeit, in dem zunächst theoretische Aspekte beschrieben werden, durch die nationale Gesetzgebung für ganz Italien gültig. Im Gegensatz dazu wird im zweiten Teil dieser Arbeit die konkrete Förderung einer Schülerin und eines Schülers mit sonderpädagogischem bzw. speziellem Förderbedarf in Padua (Norditalien) und in Baden-Württemberg verglichen. Dieser Vergleich kann, vor allem auch durch das angesprochene Nord-Süd-Gefälle, nicht auf ganz Italien übertragen und verallgemeinert werden. Inwiefern die Bildungsbedingungen- und angebote vor allem für SuS mit sonderpädagogischem bzw. speziellem Förderbedarf in den unterschiedlichen Provinzen und Regionen Italiens sich tatsächlich an Qualität und Quantität unterscheiden, ist nicht Thema dieser Arbeit, sodass dieser Frage nicht weiter nachgegangen wird. Deshalb sind Verallgemeinerungen der Befragungen im zweiten Teil der Arbeit zu vermeiden und regionsspezifische Unterschiede bei der Interpretation der Ergebnisse zu beachten.

Zunächst sollen allgemeine Strukturen und Rahmenbedingungen des Schulsystems erläutert werden, um dann, mit dem notwendigen Hintergrundwissen, konkreter auf die tatsächlichen Förderangebote einzugehen. Um auch die Ausgangssituationen von Deutschland und Italien vergleichen zu können, soll zunächst auf die historische Entwicklung des heutigen (Sonder-) Schulsystems in Italien eingegangen werden.

## 4.1 Entwicklung des Schulsystems

In Italien gab es nie eine so tief verankerte Tradition der Hilfsschule wie in Deutschland. Zwar wurden seit der „Unità d'Italia“, der Gründung des italienischen Einheitsstaates 1861, Behinderte durch Privatleute und christliche Institutionen betreut (Steinemann 1995, S. 65) und im Jahr 1923 sogar die Schulpflicht auch für Seh- und Hörbehinderte verabschiedet, sowie erste Sonderkindergärten eingerichtet (ebd.), jedoch differenzierte sich das Sonderschulsystem nie so stark aus wie in Deutschland. Ende der 1960er wurden Kinder mit Behinderungen an Sonderschulen oder Sondereinrichtungen mit Wohnstätten betreut und erzogen, diese Einrichtungen ließen sich jedoch an einer Hand abzählen (Mattke 2008, S. 219). Stattdessen erfolgte die Unterbringung von SuS mit sonderpädagogischem bzw. speziellem Förderbedarf in Italien vermehrt durch die Einrichtung von „Sonderklassen“ (Trisciuzzi 1987, S. 36) an der scuola media. So heißt es in Artikel 12 im Gesetz Nr. 1859, das 1962 verabschiedet wurde, dass Sonderklassen „für nicht anpassungsfähige Schüler“ (ebd.) eingerichtet werden. Die SuS, die in diesen Klassen aufzunehmen waren, waren nach der Verordnung Nr. 1518 im Jahr 1967 solche, „die keine schweren geistigen Beeinträchtigungen aufwiesen, unzureichend an ihrer Umgebung angepasst waren oder Verhaltensstörungen zeigten, bei denen jedoch eine Wiedereingliederung in die allgemeine Schule vorgesehen war“ (Merz-Atalik 2014a, S. 2). In Deutschland würden diese SuS wohl als „SuS mit dem Förderschwerpunkt Lernen“ oder „Erziehungshilfe“ beschrieben werden. SuS mit schweren (geistigen) Behinderungen waren dagegen weitgehend von einer Beschulung ausgeschlossen und wurden zu Hause oder in Heimen untergebracht (Steinemann 1995, S. 69).

Das Jahr 1968 wird, aufgrund heftiger Studentenproteste vielfach als „historischer Ausgangspunkt der italienischen Integration behinderter Menschen“ (Mattke 2008, S. 219) beschrieben und deshalb als „heißer Herbst“ (ebd.) (l'autunno caldo sindacale) bezeichnet. Der Protest mit dem Slogan „eine Schule für alle“ (una scuola di tutti) führte zu einer Bewegung der Desinstitutionalisierung, von der die schulische Integration ein Ergebnis war. Im Schuljahr 1970/71 existierten 6199 Sonderklassen an Grundschulen und 878 an Mittelschulen (Trisciuzzi 1987, S. 37).

### 4.1.1 Integrative Bewegungen ab den 1970er Jahren

Im Jahre 1972 nahmen antipsychiatrische Bewegungen (Steinemann 1995, S. 69), in denen die „aussondernde Praxis“ in psychiatrischen Anstalten, Sonderschulen und Sonderklassen stark kritisiert wurden, zu. Es kamen Forderungen nach Deinstitutionalisierung und Dezentralisierung staatlicher Leistungen auf. Die Leitidee dieser Bewegungen lautete „Tutti uguali, tutti diversi“ (alle

gleich, alle verschieden) und beruft sich auf den Artikel 34 der italienischen Verfassung von 1948, in der es heißt: „La scuola è aperta a tutti“ (costituzione della repubblica italia), was mit „die Schule ist offen für alle“ zu übersetzen ist. Dies führte zur Gesetzgebung Nr. 118 Artikel 3, durch das Kinder mit Behinderungen ein Recht auf eine Erfüllung der Schulpflicht an allgemeinen Schulen erhielten. Kinder mit schweren Behinderungen waren immer noch weitgehend ausgeschlossen (Steinemann 1995, S. 69). Diese und die folgende Zeit lassen sich als eine recht „wilde Eingliederung“ beschreiben, da „jeglicher Plan fehlte, der das Recht auf Lernen von Zehntausenden behinderten Schülern garantierte“ (ebd.). Nocera (in Mattke 2008, S. 219) schildert diese Phase als eine Zeit, in der Familien, Arbeiter und Lehrkräfte damit begannen, tausende von SuS der Sondereinrichtungen in die Klassen der allgemeinen Schule zu bringen, „ohne irgendeinen didaktischen Plan und ohne irgendeine Vorbereitung der Schulen, diese aufzunehmen“ entwickelt zu haben. In einem Rundschreiben aus dem Jahr 1975 (Rundschreiben 227) wurde Integration als eine „Umgestaltung und Erneuerung der Allgemeinschule“ (Trisciuzzi 1987, S. 37) bezeichnet, sodass maximal 20 SuS in einer Klasse sein dürfen, organisatorische Flexibilität bezüglich des Stundenplans gegeben sein und eine Unterstützung des Unterrichts durch ausgebildete Lehrpersonen stattfinden müsse.

1977 wird mit dem Integrationsgesetz 517, im Rahmen einer umfassenden Schulreform (Brugger-Patschi 2007, S. 439), die Abschaffung der Sonderschulen und die Integration von SuS mit Behinderung in allen Regelklassen der Grund- und Mittelschulen offiziell festgeschrieben und so verpflichtend und flächendeckend eingeführt (Brugger-Paggi 2000, S. 146). Die Integration muss jedoch vor dem Hintergrund des gesamten italienischen Schulsystems betrachtet werden, dessen Sonderschulsystem kaum ausgebaut war (ebd.). Dies war auf der einen Seite zwar förderlich, da kein weit ausdifferenziertes System umgestellt werden musste, aber auf der anderen Seite fehlte es (deshalb) an Fachwissen und spezialisiertem Lehrpersonal (ebd. S. 166). Neben überforderten

Lehrern, traf die flächendeckende Integration, auch auf Sanitätseinheiten<sup>2</sup>, die auf diese Aufgabe nicht ausreichend vorbereitet waren (ebd.). Es gab für integrative Schulen kaum ausgebildete Lehrpersonen und wenn, dann befanden sich diese in erster Linie in den Großstädten (Brugger-Paggi 2007, S. 439), da hier am ehesten Förderschulen angesiedelt waren, sodass sie für die integrative Beschulung keine Ressource darstellten. Italien hat die allgemeine Lehrerbildung im pädagogisch-didaktischen Bereich für lange Zeit allgemein sehr stark vernachlässigt. Darauf wird jedoch im Folgenden noch genauer eingegangen. Insgesamt gelten die Sonderschulen seit dieser Zeit in Italien jedoch als abgeschafft und die allgemeine Schule trägt stattdessen die Verantwortung

---

2

Sanitätseinheiten sind zuständig für fachärztliche, ambulante Leistungen und werden gemeinsam mit den Krankenhäusern zur Sicherung der Gesundheitsversorgung eingesetzt (Nicolai 2005, S. 15-16)

für die Unterrichtung der Kinder mit Behinderung (Steinemann 1995, S. 44).

Ein weiterer wichtiger Meilenstein in der italienischen Schulentwicklung, der die „Grundlage für eine inklusive Schule bietet“ (Höllrigl 2011, S. 43) stellt das „Gesetz zur Autonomie der Schule“ vom 11. Juli 2000 dar (vgl. Südtiroler Bildungsserver 2014). Mit dem Gesetz wurden grundlegende Bereiche der bisherigen Praxis, besonders bezüglich didaktischer, organisatorischer und Verwaltungs- und Finanzierungsautonomien, aber auch der schulischen Integration verändert und entwickelt. So heißt es in Artikel 6, Absatz 1: „Die Schulen setzen die allgemeinen und die spezifischen Ziele in Lernwege um, die das Recht aller Schüler und Schülerinnen auf Bildung und Erziehung gewährleisten. Sie erkennen und nutzen die Unterschiede, fördern die Fähigkeiten jedes Einzelnen, indem sie alle zweckdienlichen Maßnahmen treffen, um den Bildungserfolg zu erreichen“ (ebd.). Dem ‚Landesgesetz zur Autonomie‘ liegt also die Auffassung zu Grunde, dass alle SuS unterschiedliche Fähigkeiten und Bedürfnisse haben und sich die Schule deshalb an die SuS anpasse, also entsprechende Angebote gestalten muss, die dieser Verschiedenheit gerecht werden (vgl. Höllrigl 2011, S. 43). „Von einer Schule, in der für Schüler mit Behinderung besondere Maßnahmen gesetzt worden sind, geht man nun über zu einer Schule, die für alle Schüler und Schülerinnen Maßnahmen anstrebt, die sie auf Grund ihrer jeweiligen Entwicklung brauchen“ (Brugger-Paggi 2007, S. 443). So werden Individualität und Vielfalt per Gesetz zur Norm des italienischen Schulsystems erklärt (Brugger-Paggi in Höllrigl 2011, S. 43).

**Merke:**

In Italien gab es nie eine so tief verankerte Tradition der Hilfsschule bzw. ein so stark ausdifferenziertes Sonderschulsystem wie in Deutschland. Schon zu Beginn der 1970er Jahre fand eine recht „wilde Eingliederung“ von SuS mit speziellem Förderbedarf statt. 1977 wurde mit der Verabschiedung des Integrationsgesetz 517 die Abschaffung der Sonderschulen national gültig. Die Integration erfolgte weitestgehend ohne Evaluationen und angemessene Vorbereitungen der Lehrpersonen. Die „inklusive Schule“ entwickelte sich eher während bzw. mit der Umsetzung. Mittlerweile gibt es in Italien keine Sonderschulen mehr. Regelschulen sind der Normalfall.

Für diese Arbeit relevant sind diese Entwicklungen vor allem, um sie mit denen in Baden-Württemberg zu vergleichen und so die verschiedenen Ausgangslagen beider Länder gegenüberzustellen.

## 4.2 Aktueller Stand der Umsetzung der UN-Konvention

Italien hat schon sehr früh auf die internationalen Vorgaben, u.a. der UN-Konvention reagiert und hier nicht 'weggeguckt'. Die Entwicklung von Integration zu wirklicher Inklusion, hat sich in Italien dennoch nur langsam vollzogen. So hat Italien sich besonders am Anfang, vor allem auf die Integration von SuS mit Beeinträchtigungen fokussiert, dabei jedoch die internationale Entwicklung hin zu einem inklusiven Bildungssystem nur sehr spät aufgegriffen (Brugger-Paggi 2013j), was auch dadurch auffällt, dass nur wenig Evaluationen und Forschungen bezüglich integrativer Entwicklungen in Italien existieren (ebd.).

Trotzdem zeigt die aktuelle Situation, dass Integration in Italien schon weit fortgeschritten ist. Statistiken belegen, dass 1990 bereits 97% aller Kinder mit Behinderungen in Regelschulen integriert waren und Sonderschulen nur noch in ganz seltenen Fällen (widerrechtlich) existierten (Steinemann 1995, S. 185). Im Jahr 2010 sind es offiziell 99,9% aller Kinder mit einer Behinderung, die an Regelschulen im Bereich Grund- und Mittelschule, beschult werden (Schöler; Merz-Atalik; Dorrance, S. 14).

Eine Grenze zeigt sich hier jedoch, was den Besuch der SuS mit sonderpädagogischem bzw. speziellem Förderbedarf in der Oberschule betrifft. Hier wählten erst Ende der 1990er Jahre auch solche SuS vermehrt diesen Weg. Grund dafür ist hauptsächlich, dass in der Oberschule keine zusätzliche Betreuungskraft mehr gesetzlich vorgeschrieben ist und die SuS deshalb in der Lage sein müssen, sich alleine zurecht zu finden und selbstständig am Unterricht teilzunehmen. SuS mit Förderdiagnose können jedoch trotzdem Unterstützung beantragen (Brugger-Paggi 2013a). Die Oberschule wird deshalb vor allem von SuS mit Körper- und Sinnesbehinderungen, sowie Teilleistungsstörungen besucht (Brugger-Paggi 2000, S. 151). SuS mit geistigen Behinderungen, die eine weiterführende Schulart besuchen, wählen eher solche mit künstlerischer Ausrichtung und berufsbildenden Schulen (ebd.).

Auch wenn die Integration von Kindern, SuS mit Beeinträchtigung in Italien bis heute nicht in Frage gestellt wird, seien nach Brugger-Paggi (2013j) trotzdem bestimmte Grundsätze, die im Gesetz 517/77 verankert sind, zwar für einen Großteil, aber noch immer nicht für alle Beteiligten selbstverständlich geworden:

- „dass alle Lehrpersonen der Klasse gemeinsam die Verantwortung für alle Schüler/innen der Klasse, also auch für die Schüler/innen mit Beeinträchtigung tragen,
- dass Integrationslehrpersonen der Klasse zugewiesen sind, um Integration besser zu gewährleisten und nicht in erster Linie für die spezifische Förderung der Schüler/innen mit Beeinträchtigung zuständig sind,
- dass alle Schüler/innen ein Recht auf Teilhabe am gemeinsamen Lernen haben und

- dieses Recht nicht mit Begründungen - wie im Ausweichraum kann sich der Schüler besser konzentrieren, er/sie kann besser gefördert werden, er kann am „Stoff“ der Klasse nicht mithalten – geschmälert werden darf;
- dass Integration nur gelingen kann, wenn das Recht auf Personalisierung und Individualisierung des Lernens auch zu einem veränderten Verständnis von Unterricht für alle führt.“ (Brugger-Paggi 2013j)

Im Gegensatz zu diesen Aussagen betont Spiewak (2012) in einem Artikel, dass, zumindest in Südtirol, die Menschen eine Haltung vertreten, nach der Behinderte, als Teil der Gesellschaft, nicht bereits in der Schule „abgesondert“ werden können. Auch Ressourcen, die nach diesem Grundsatz zur Verfügung gestellt werden müssen, würden in Kauf genommen werden (Spiewak 2012). Bei schwereren Beeinträchtigungen werden „spezialisierte Lehrer und Betreuer, sowie eigene Räume und therapeutische Hilfsmittel“ (ebd.) zur Verfügung gestellt. Gegebenenfalls müssen auch Abholdienste und verstärkte Pausenaufsichten organisiert werden. Die Schule stelle sich je auf die neue Situation ein, die die neuen SuS mit sich bringen. Die Frage, ob die SuS überhaupt an die Schule aufgenommen werden sollen, stelle sich jedoch nie. So beschreibt Spiewak in seinem Artikel, dass für die Einschulung zweier SuS mit starker geistiger Behinderung, Umbaumaßnahmen nötig wurden, für die der Gemeinderat etwa 50.000 Euro bewilligte, was sehr viel Geld für eine recht kleine Gemeinde ist (ebd.).

Zu den strukturellen Bedingungen der Schulklasse ist zu sagen, dass die Größe der Schulklassen in Italien maximal 25 SuS beträgt, wenn kein Kind mit Behinderung integriert ist. Andernfalls darf die Klasse eine Schülerzahl von maximal 20 SuS nicht übersteigen (Steinemann 1995, S. 43.).

Im Beispiel von Spiewak werden 18 SuS, in einer sechsten Klasse von zwei Pädagogen begleitet (Spiewak 2012). Der Unterricht laufe zielfferenziiert ab, sodass die SuS mit Beeinträchtigungen sich zwar so weit wie möglich am Unterricht beteiligen, jedoch auch individuell angepasste Alternativen angeboten werden. Die SuS mit sonderpädagogischem bzw. speziellem Förderbedarf erhalten eine „Kompetenzbeschreibung“, anstatt eines Zeugnisses. Insgesamt zeige sich immer wieder, dass besonders die SuS mit Förderbedarfen, je nach Beeinträchtigung, sich viel bei den Mitschülern „abschauen“ und die gemeinsame Beschulung wie „Medizin wirke“ (ebd.).

Auf der anderen Seite muss bei einer Darstellung der aktuellen Umsetzung auch erwähnt werden, dass eine „auf die einzelne Behinderung zugeschnittene 'Rundumbetreuung' wie in einer deutschen Sonderschule“ (Spiewak 2012) in Italien nicht möglich ist. Spiewak spricht hier vom „Preis der Integration“. Trotzdem würden 95% der Eltern die Integration der Kinder auch weiterhin dem Zusammenleben, also inklusiven Unterricht, vorziehen, sodass die Frage, um die „Rückkehr der Sonderschulen“ gar nicht erst aufkommt (ebd.). Eltern fürchten eine solche „Sonderbehandlung“ eher, da „zu viel spezielles Personal“, die Regelschullehrer dazu verleite, „die Verantwortung für die Inklusion abzuschieben“ (ebd.).



Insgesamt ist es also vor allem die Haltung der Lehrer, Eltern und SuS, die die derzeitige Inklusion in Italien tragen, da sie das „gemeinsame Lernen wollen“ (Spiewak 2012). Nicht die Kinder werden als „das Problem“ gesehen, sondern wenn überhaupt die Bedingungen, die jedoch veränderbar sind. Inklusion wird als Chance gesehen und ist längst Alltag in Italien. So ist das italienische Schulsystem nicht auf die „Vermeidung von heterogenen Lerngruppen ausgerichtet“ (Wallnäfer 2011, S. 18), sondern Heterogenität wird „als Ressource für alle“ (ebd.) gesehen. Einer solchen Ausrichtung des Bildungssystems „liegen pädagogische Konzepte zugrunde, die neben der kognitiven Entwicklung dem sozialen Lernen und der ganzheitlichen Entwicklung des Individuums den gleichen Stellenwert einräumen“ (ebd., S. 19).

Aus statistischer Sicht werden in Südtirol insgesamt in 22,5%, also etwas weniger als einem Viertel der Schulklassen, auch Kinder mit Behinderungen unterrichtet. In diesem Zusammenhang sind aktuelle Beobachtungen zu der Anzahl der Funktionsdiagnosen in Südtirol sehr interessant (Brugger-Paggi 2013k). Es zeigt sich, dass die Anzahl der Funktionsdiagnosen in den letzten Jahren laufend angestiegen ist. Nicht berücksichtigt ist in dieser Darstellung die Unterscheidung zwischen Funktionsdiagnosen und Funktionsbeschreibungen, die in der Folge die Daten deutlich verändert hat (ebd.). Hier wären weitere Forschungen nach den Ursachen interessant, würden jedoch den Rahmen dieser Arbeit übersteigen.

Bezüglich der anfänglich genannten „Entwicklungsphasen der Sonderpädagogik“ nach Wocken, lässt sich die Entwicklung der Integration in Italien folgendermaßen zusammenfassen: Von der Segregation ausgehend, wurden SuS eingegliedert und es konnte von Integration gesprochen werden (1971-1977). Nach einem weiteren Entwicklungsprozess kann man im Zeitraum zwischen 1997 und 2000 von einer Inklusion in Italien sprechen, da Kinder mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarf selbstverständlich in die Schule integriert sind und Individualisierung sich zu Normalisierung gewendet hat (Steinemann 1995, S. 15). Da sich diese Struktur bis heute erhalten und gefestigt hat kann man derzeit, nach den getroffenen Definitionen, von Inklusion in Italien sprechen. Bezogen auf das Kapitel „Inklusion und Recht“ (Kap. 2.3), ebenfalls nach Wocken, zeigt sich Inklusion in Italien als ein „Recht auf Selbstbestimmung und Gleichheit“. So finden sich im Landesgesetz zur „Autonomie der Schulen“ kaum mehr spezifische Hinweise zu SuS mit Behinderung. Das Bildungsangebot soll vielmehr so gestaltet werden, dass alle Schüler/innen mit ihren individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten berücksichtigt werden (Art. 2, Abs.2) (Brugger-Paggi 2013n). Qualitativ baut dieses Recht auf den vorherigen Stufen auf und erhält durch angemessene personelle und materielle Ressourcen, auch die Rechte der vorherigen Stufen, wie das „Recht auf Bildung“ und das „Recht auf Gemeinsamkeit und Teilhabe“. So heißt es in Arti. 6, Abs. 1, dass das „Recht aller Schüler und Schülerinnen (und somit auch jener mit Behinderung) auf

Bildung und Erziehung“ (Brugger-Paggi 2013n) gewährleistet wird und die Unterschiede dazu genutzt werden sollen, „die Fähigkeiten jedes Einzelnen/jeder Einzelnen“ so zu fördern, dass ein Bildungserfolg erreicht wird (ebd.). Einschränkend muss auf Spiewak verwiesen werden, der zurecht anmerkt, dass im gemeinsamen Unterricht zwangsläufig einige Abstriche bezüglich einer „idealen Rundumbetreuung“ entstehen, die jedoch nicht unbedingt geringere Bildung nach der Definition in Kapitel 2.3 zur Folge haben, sondern stattdessen vor allem ein Mehr an Gemeinsamkeit und Teilhabe begünstigen.

Merke:

Aktuell kann die Beschulung in Italien als inklusiv bezeichnet werden. Es ist eine gültige gesetzliche Grundlage für inklusive Beschulung gegeben, wodurch sowohl das Recht auf Bildung, als auch das Recht auf Teilhabe gewährleistet werden. So ist beispielsweise eine begrenzte Schülerzahl in Klassen gesetzlich vorgeschrieben, in denen SuS mit speziellen Förderbedarfen unterrichtet werden. Die Haltungen und Einstellungen von Lehrern, Eltern und weiteren Beteiligten lässt sich als sehr inklusiv beschreiben. Nicht die Kinder werden als „Problem“ gesehen, sondern wenn überhaupt die Bedingungen, die jedoch veränderbar sind. Inklusion wird als Chance gesehen und ist längst Alltag in Italien. Grenzen der Inklusion zeigen sich in der Beschulung nach der Mittelschule, da in der Oberschule keine zusätzliche Betreuung der SuS mit speziellem Förderbedarf vorgeschrieben ist, jedoch im Einzelfall beantragt werden kann. Auffällig ist außerdem eine steigende Zahl an SuS mit Funktionsdiagnosen an italienischen Schulen.

## 4.3 Das Schulsystem in Italien

Im Folgenden soll das italienische Schulsystem genauer dargestellt werden, um eine Möglichkeit eines integrativen Schulsystems aufzuzeigen. Grundsätzlich gilt in allen 20 italienischen Regionen dasselbe Schulsystem (Schöler; Merz-Atalik; Dorrance 2014, S. 13). Bezüglich der Schulverwaltung lösten sich die Schulen, mit dem „Landesgesetz zur Autonomie“ im Jahr 2000, von einer zentral steuernden Schulverwaltung. Die Schulen sind seitdem „weitgehend selbst verwaltete Institutionen mit eigener Rechtspersönlichkeit. Sie entscheiden selbstständig in den Bereichen Didaktik, Organisation, Verwaltung und Finanzen, nicht aber im Personalbereich“ (Höllrigl 2011, S. 48).

Die Gestaltung des Schulsystems ist Basis und Rahmenbedingung für gelingende Integration,

sodass ein anschließender Vergleich mit dem deutschen Schulsystem in dieser Arbeit sehr wichtig ist. Das Schulsystem, stellt ein Element des Exosystems dar, das wiederum auf Ideologien und Einstellungen der jeweiligen Bevölkerung (Makrosystem) zu begründen ist. In Italien herrscht über weite Teile die Einstellung, dass das gemeinsame Lernen die beste Voraussetzung für alle SuS ist und die allgemeine Schule der beste Förderort (dafür) ist (Brugger-Paggi 2007, S. 444). Seit dem Jahr 2008 gelten für die Unterstufe keine exakten Lehrpläne mehr, sondern stattdessen „Rahmenrichtlinien, die sich mehr auf das Kind als Lernendes statt auf den Pädagogen als Lehrenden konzentrieren“ (Höllrigl 2011, S. 44).

In Italien gilt eine Schulpflicht von 6-14 Jahren und eine verpflichtende Teilnahme an Ausbildungsmaßnahmen bis zum 18. Lebensjahr (Schöler; Merz-Atalik, Dorrance 2014, S. 13). So umfasst sie aufbauend auf dem Kindergarten bzw. der Vorschule, eine fünfjährige Grundschule (Primarstufe), eine dreijährige Mittelschule (Sekundarstufe), eine fünfjährige Oberschule (Sekundarstufe II) und dazu kommt die Berufsausbildung.

<b>Alter</b>			
<b>Vorschule (3-6 Jahre)</b>	Kindergarten (scuola materna)		
<b>Primarstufe (6-11 Jahre)</b>	Grundschule (scuola elementare)		
<b>Sekundarstufe I (11-14 Jahre)</b>	Mittelschule (scuola media)		
<b>Sekundarstufe II / Oberschule (14-19 Jahre)</b>	Berufsschule (Istituto professionale) Dauer: 3 (+2 ) Jahre	Berufliche Gymnasien (Istituto tecnico) Dauer: 5 Jahre	Gymnasien (liceo classico;liceo scientifico,liceo pedagogico) Dauer: 5 Jahre
<b>Hochschule (ab 19 Jahren)</b>	Fachhochschule/Universität (università di scienze applicate/ università)		

(erstellt auf Basis der Daten von Steinemann 1995 & Brugger-Paggi 2007)

### **1. Kindergarten (scuola materna)**

Vor der Schule kann ab drei Jahren, für mindestens zwei Jahre, der Kindergarten (scuola materna) besucht werden, der Besuch ist jedoch nicht obligatorisch (Steinemann 1995, S. 37).

### **2. Grundschule (scuola elementare)**

Die Grundschule ist der „erste Teil“ der Pflichtschule, die später durch weitere drei Jahre auf der Mittelschule (scuola media) ergänzt wird. Die Grundschule wird vom 6. bis zum 11. Lebensjahr

besucht (European Commission 2012). Wie für den Kindergarten gilt auch hier, dass die Schule verpflichtet ist alle Kinder aus dem zugehörigen Bezirk aufzunehmen, unabhängig von Behinderungen oder sonstigen Auffälligkeiten. Eine Überweisung an besondere Institutionen, ist dagegen eine Ausnahme, die nur durch Einverständnis der Eltern und des Gesundheitsdienstes durchgeführt wird (Steinemann 1995, S. 37). Durch diese Regelungen wissen die Schulsprengel<sup>3</sup> in der Regel schon lange Zeit vorher (aus dem Vorschulbereich), welche SuS zu ihnen an die Schule kommen werden, sodass die Schule und die zukünftigen Lehrerteams sich dementsprechend vorbereiten können.

### **3. Mittelschule (scuola media)**

An die Primarschule schließt sich eine einheitliche dreijährige Mittelschule an. Der Schwerpunkt in der Mittelschule ist die Vermittlung von Bildung und Wissen, sowie der Vermittlung von Werten der Kultur, der Bildung und des Gemeinschaftslebens, die die SuS nicht nur kennen- sondern auch schätzen lernen sollen. Seit 1977 wurde die „scuola media“ mit dem Gesetz 348 weiter vereinheitlicht (Steinemann 1995, S. 39), sodass bis zum Abschluss der Mittelschule ein einheitliches Schulsystem existiert, sodass alle SuS eines bestimmten Einzugsgebietes die selbe Schule besuchen (Brugger-Paggi 2000, S. 147).

### **4. Weiterführende Schulen**

Mit 14 Jahren müssen die SuS sich für eine der verschiedenen Oberschulen oder für die Berufsbildung entscheiden (Brugger-Paggi 2007, S. 444). So umfasst die Differenzierung zum Beispiel Gymnasien mit humanistischem, naturwissenschaftlichem und technischem Schwerpunkt. Nach fünf Jahren wird die Oberschule mit einer Abschlussprüfung beendet, die derzeit noch mit einem Berufstitel verbunden ist (ebd.). Seit Ende der 1990er Jahre haben auch vermehrt SuS mit sonderpädagogischem bzw. speziellem Förderbedarf diesen Weg gewählt (Brugger-Paggi 2000, S. 151).

### **5. Universitäten (università) und Fachhochschulen (università di scienze applicate)**

Menschen mit Behinderungen können ganz normal an Universitäten und Fachhochschulen studieren und auch besondere Hilfe in Anspruch nehmen. Auch behinderungsbedingte Mehrkosten werden regional durch finanzielle Beihilfe abgedeckt (ebd.).

---

<sup>3</sup>

abgegrenztes Einzugsgebiet, das einer bestimmten Regelschule zugeordnet ist. Geleitet wird der Sprengel von einem Direktor, der keine Unterrichtsverpflichtung mehr hat (Deutsche Enzyklopädie 2014).

Merke:

Integration von Menschen mit speziellen Förderbedarfen ist in Italien grundsätzlich vom Kindergarten bis zur Universität möglich, sodass ein Miteinander ganz „unterschiedlicher Gruppen“ entsteht. Die Selbstverständlichkeit dieses Zusammenlebens wird so schon im Kindergarten aufgebaut, sodass Voreingenommenheit, Unsicherheit, Abwehr und Angst im gegenseitigen Umgang gar nicht erst entstehen und kein Aufwand darauf verwendet werden muss diese in späteren Lebensabschnitten wieder abzubauen (Steinemann 1995, S. 43). Da alle Kinder einen Anspruch auf eine wohnortsnahe Beschulung haben und die Schule in der Gemeinde verpflichtet ist sie aufzunehmen (Deutsche Enzyklopädie 2014), wird so schon von Grund auf eine gute Basis für eine Integration über die Schule hinaus gelegt. Es können Freundschaften entstehen, die auch im Privatleben einfach fortgeführt werden können, da keine großen Distanzen zwischen den Elternhäusern bestehen. Solche Freundschaften wirken sich nicht nur auf den Schüler mit speziellem Förderbedarf positiv aus (Bergler & Koch 2011). In Italien ist der gemeinsame Besuch der Primarstufe bis zur 8. Klasse für alle SuS gesetzlich vorgeschrieben.

## 4.4 Grundlegende Strukturen des Bildungssystems

Das italienische Schulsystem funktioniert auf vier Ebenen: auf derjenigen des Staates (Stato), der Region (Regione), der Provinz (Provincia) und der Gemeinde (Comune) (Bürli 1985, S. 14). Eine detaillierte Erläuterung der verschiedenen Einflüsse würde an dieser Stelle zu weit führen, weshalb lediglich auf die wichtigsten Zusammenhänge eingegangen werden soll.

Grundsätzlich wird das Bildungssystem in Italien durch nationale Gesetze geregelt und ist deshalb, im Gegensatz zum deutschen Bildungssystem, weitgehend einheitlich. So ist in Italien auch das Recht auf Bildung und auf gemeinsame Beschulung gesetzlich geregelt und rechtlich einklagbar (Ferdigg 2014). Dadurch herrscht in Italien die Situation einer „flächendeckenden Integration“ (Brugger-Patschi 2007, S. 442), in dem Sinne, dass die Aufnahme von SuS mit Behinderungen an der Regelschule des Einzugsgebiets, für das gesamte Staatsgebiet gesetzlich vorgegeben ist. Dadurch sind die grundlegenden Rahmenbedingungen einheitlich vorgegeben, sodass keine Energien auf die Suche nach einer passenden Einrichtung „verschwendet“ werden müssen, sondern Ressourcen und Energien für eine gute Begleitung der Lernentwicklung der SuS genutzt werden können. Auf nationaler Ebene werden vom Ministerium vor allem Rahmenrichtlinien und Gesetze zu allgemeinen Fragen über die Bildung beschlossen, jedoch auch viele Aufgaben den einzelnen Gemeinden übertragen (European Commission 2014). Weiter wirken staatliche Schulämter

(provveditorato agli studi) in den Provinzen „als verlängerter Arm des Unterrichtsministeriums“ (Bürli 1985, S. 14) schuladministrativ. Die Elementarschulen in den Gemeinden (comune) werden von einem „staatlich gewählten Direktor geleitet“ (ebd.), der als „Schulsprengelleiter“ oft die Schulleitung für mehrere Schulen übernimmt und dementsprechend mehr Autonomie besitzt. Auch die Lehrer werden vom Staat ausgewählt und nicht von der Gemeinde. Lediglich in Privatschulen sind solche Dinge nicht „Sache de Staates“ (ebd.). Weiter existieren auf allen Stufen verschiedene Gremien (Consiglio), die sich aus Eltern, Lehrern und gegebenenfalls Personen der Verwaltung zusammensetzen. Bezüglich didaktischer, organisatorischer und Schulentwicklungsaktivitäten, sind die einzelnen Schulen weitgehend autonom (European Commission 2014): „Schools are autonomous as for didactic, organisation and research and development activities“.

Im Folgenden soll neben diesen grundsätzlichen Strukturen des Schulsystems, der gesetzliche Rahmen zu den Verfahren zur Feststellung der Behinderungen, erläutert werden. Denn um spezifische Fördermaßnahmen zu erhalten, ist laut Landesgesetz 20/83, die Feststellung der Beeinträchtigung bzw. der gravierenden Störung, sowie eine „detaillierte Beschreibung des individuellen Entwicklungsstandes“ notwendig (Brugger-Paggi 2013c). Die Feststellung erfolgt durch Dienste der Gesundheitsbezirke: dem Dienst für Kinderrehabilitation, dem psychologischen Dienst, sowie dem kinderneuropsychiatrischen Dienst (ebd.). Diese Dienste, also auch deren Aufgaben und Feststellungsverfahren werden wiederum durch Beschlüsse der Landesregierung geregelt (Ferdigg 2014). Diese Regelung hat seinen Ursprung in einem „umfassenden Staatsgesetz zu den Rechten mit der Menschen mit Behinderung im Jahr 1992“ (ebd.). Genauer handelt es sich um das Gesetz 104, in dem in Artikel 4 geschrieben steht, dass die „Feststellung der Behinderung, der Schwierigkeiten, der Notwendigkeit einer ständigen Betreuungsmaßnahme und der gesamten verbliebenen individuellen Fähigkeiten“ den „Sanitätseinheiten durch die ärztlichen Kommissionen“ übertragen wird. Diese Diagnose gelte als Grundlage für die Erstellung der Förderpläne (Andreotti 1992). Lehrpersonen sind also nicht dazu befugt diagnostische Abklärungen zu übernehmen, sondern dies ist ausdrücklich Aufgabe der Fachkräfte der Sanitätseinheiten, also des Gesundheitsamts (ebd.). Die Arbeit mit SuS mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarf verlangt deshalb, die Zusammenarbeit verschiedener Dienste und Systeme. So kooperieren die Kindergärten und Schulen, Fachdienste der Gesundheitsbezirke, Landesverwaltung, Sozialdienste und Gemeinden, was jedoch klarer und einvernehmlicher Vorgangsweisen bedarf, um nicht im Chaos zu enden. Nach einem Beschluss der Landesregierung vom 26. Juli 2004 (Nr. 2684), soll hier ein eigenes Programmabkommen (accordo di programma), das in bestimmten Abständen erneuert wird, für Ordnung sorgen (Brugger-Paggi 2013b). Das Abkommen wurde von den verschiedenen Abkommenspartnern unterzeichnet und an alle Kindergärten und Schulen

weitergeleitet. Ziel des Abkommens ist neben den beschriebenen Aspekten auch, dass die für das Lernen hinderlichen und förderlichen Umweltfaktoren berücksichtigt werden sollen, sodass SuS mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarf ihre Fähigkeiten im kommunikativen, sozialen, affektiven und kognitiven Bereich bestmöglich entwickeln und ausbilden können. Grundlage ist auch hier wieder eine ressourcenorientierte Sichtweise, bei der die Fähigkeiten des Menschen im Vordergrund stehen und nicht dessen Defizite (ebd.).

Merke:

In Italien werden Gesetze national verabschiedet. Lehrpersonen sind deshalb in ganz Italien nicht dazu befugt diagnostische Abklärungen und Gutachten zu verfassen. Dies ist Aufgabe der Fachkräfte der Sanitätseinheiten, also des Gesundheitsamts. Charakteristisch ist hier eine ressourcenorientierte Sichtweise.

#### **4.4.1 Funktionsbeschreibung (FB)**

Zeigen Kinder Störungsbilder mit „eingegrenzten Auswirkungen“ (Brugger-Paggi 2013b), so wird eine Funktionsbeschreibung erstellt. In Deutschland würden Kinder mit einer Funktionsbeschreibung spezieller als „Kinder mit Lern-, Sprach- und Verhaltensproblemen“ (Wocken 2014, S. 7) bezeichnet werden. Die Funktionsbeschreibung greift die relevanten Kompetenzen und Schwierigkeiten der SuS auf und schreibt dem Betroffenen so ein Anrecht auf notwendige therapeutische Angebote und/oder spezifische pädagogisch-didaktische Maßnahmen zu. Diese Maßnahmen umfassen jedoch keine personelle Unterstützung in der Schule, sondern Differenzierung und Individualisierung der Lernwege, differenzierte Bewertungskriterien und andere spezifische Maßnahmen, die von dem Klassenlehrer berücksichtigt werden. Der Bildungsplan für diese SuS wird also ‚adaptiert‘ (Brugger-Paggi 2013a). In den weiterführenden Schulen können SuS mit einer Funktionsbeschreibung auch zusätzliche Unterstützungskräfte beantragen (ebd.).

#### **4.4.2 Funktionsdiagnose (FD)**

Im Gegensatz zur Funktionsbeschreibung, wird die Funktionsdiagnose (*diagnosi funzionale*), bei Beeinträchtigungen und Störungsbildern mit „weitreichenden Auswirkungen“ erstellt. Konkret sind hier unter anderem schwere körperliche und geistige Behinderungen gemeint, die ein selbstständiges und selbstbestimmtes Arbeiten der betroffenen SuS erschweren oder weitgehend verhindern. Die Diagnostik erfolgt auf der Grundlage des ICD-104, die Beschreibung des

Entwicklungs- und Leistungsstandes eines Kindes, einer Schülerin oder eines Schülers auf der Basis der ICF. Im Gegensatz zu den Rechten einer Funktionsbeschreibung, gibt die Funktionsdiagnose das Recht der betroffenen SuS auf alle Unterstützungs- und Individualisierungsmaßnahmen, die durch entsprechende Gesetze und Beschlüsse der Landesregierung vorgesehen sind (Fertigg 2014). Bezogen auf die inhaltliche Förderung wird der allgemeine Bildungsplan ‚reduziert‘ (vgl. der ‚adaptierte Bildungsplan‘ bei der Funktionsbeschreibung) (Brugger-Paggi 2013c). Mit Beschluss der Landesregierung Nr. 935 vom 22. März 2004 wurde die Erstellung von Funktionsdiagnosen neu geregelt. Laut Gesetz 104/92 werden Funktionsdiagnosen bei eindeutigen Beeinträchtigungen vorgesehen. Insgesamt liegt diesem Gesetz ein Menschenbild zu Grunde, das die Rechte des Menschen und dessen Förderung der Autonomie in den Mittelpunkt stellt, anstatt Menschen mit Behinderungen als Objekte von speziellen Maßnahmen zu machen (ebd.).

Die Funktionsdiagnose und die Funktionsbeschreibung werden „in strenger Orientierung“ (Wocken 2014, S. 7) an der ICF („Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit. Behinderung und Gesundheit“) vom Gesundheitsamt vorgenommen. Beschrieben werden vor allem der Entwicklungs- und Leistungsstand eines Kindes (Ferdigg 2014). In der Schule bildet diese „diagnosi funzionale“ die Grundlage für eine Realisierung des „piano educativo individualizzato“ (individueller Erziehungsplan), auf den im Folgenden noch näher eingegangen wird.

#### **4.4.3 Individueller Erziehungsplan (IEP)**

Der individuelle Erziehungsplan (piano educativo individualizzato) soll individuelles, differenziertes und gemeinschaftliches Lernen ermöglichen, indem vorgesehene Maßnahmen für die Bildung und Förderung der SuS schriftlich festgehalten werden. Grundlage ist die Funktionsdiagnose, sowie Schülerbeobachtungen, durch die der individuelle Erziehungsplan ausgearbeitet und angepasst wird (Steinemann 1995, S. 110). Im Mittelpunkt stehen hier die individuellen Ressourcen, Probleme und Bedürfnisse der SuS und die Wechselwirkungen mit dem Umfeld (Fertigg 2014). Der Lehrplan bildet ein Jahr lang die Grundlagen, an denen sich die Tätigkeiten Erzieher und Betreuer orientieren (Steinemann 1995, S. 110). Er umfasst Lernziele, Fähigkeiten und Qualifikationen die angestrebt werden und Methoden, Mittel und Wege wie diese erreicht werden können, sodass eine möglichst optimale Betreuung gewährleistet und die Verwirklichung des Rechts auf Erziehung und Bildung gesichert ist. Weiter werden Inhalte, Gegenstände, Strategien und Situationen beschrieben, die für das Erreichen der Lernziele Bedeutung haben. Auch die Evaluation soll mit Hilfe des Lehrplans ermöglicht werden, wozu die Ausgangslage diagnostiziert und später die Lehr- und Lernerfolge nach objektiven Maßstäben gemessen werden sollen (ebd., S. 122).



In den ersten Schulwochen, soll der derzeitige Leistungs- und Entwicklungsstand des Kindes durch Beobachtungen der Integrationslehrperson, als zusätzliche Betreuung für das Kind bzw. dessen Klasse (s. Kap. 4.5.1), in Absprache mit den verschiedenen Fachlehrern, erhoben werden. Dies dient neben der Erhebung von Beobachtungen, auch dem Herstellen eines Erstkontakts zwischen Integrationslehrperson und Kind, Klasse und Klassenverband, sowie den Fachlehrern. Die Integrationslehrperson erhält so einen Einblick in das soziale Gefüge der Klasse und die Bereitschaft gegenseitig in Kontakt zu treten (ebd., S.111). Die Beobachtungen in den ersten Schulwochen sollten mit Hilfe eines Bewertungsrasters durchgeführt werden, die folgende Bereiche umfassen: Motorik (Grob- und Feinmotorik), Wahrnehmung, Sprache und Kommunikationsfähigkeit, Kognitiver Bereich, Soziales Verhaltensveränderungen, Affektiv-emotionaler Bereich, Lebenspraktische Fertigkeiten und die Arbeitshaltung. Mit Hilfe dieser bereichsspezifischen Beobachtungen wird anschließend, in Zusammenarbeit mit Psychologen und Therapeuten ein Förderplan entwickelt, der unter anderem die spezielle Lernkapazität und notwendige therapeutische Maßnahmen berücksichtigt. Weiter enthält der IEP Informationen zu der Ausgangslage des Kindes, zu Evaluationen durchgeführter Maßnahmen und erzielter Ergebnisse, sowie über zuständige Ansprechpersonen und Kooperationspartnerinnen und -partner (Fertigg 2014).

Mit diesem Lehrplan als Grundlage wird anschließend ein Quartalsplan und anschließend ein Wochenplan für den entsprechenden Schüler ausgearbeitet. „Der Wochenplan ist der Rahmen und rote Faden für alle Tätigkeiten der ganzen Gruppe und jedes einzelnen Kindes während einer Woche“ (Steinemann, S. 123). Der Plan kann sowohl von Lehrern als auch von den Stützkräften flexibel gehandhabt werden, sodass Fachkollegen ihn als Grundlage für fachspezifische Förderpläne verwenden können (ebd., S.111). Auch den Eltern wird, nach Absprache mit den Fachkräften des Sanitätsbereiches, eine Kopie des individuellen Erziehungsplans ausgehändigt (Fertigg 2014). Grundsätzlich überlässt der individuelle Lehrplan einen großen Teil der Verantwortung der eigenen Lernerfolge, den SuS selber, indem er selbstständiges Arbeiten, Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit erlaubt (Steinemann, S. 123).

#### **4.4.4 Funktionelles Entwicklungsprofil (FEP)**

Das funktionelle Entwicklungsprofil ist, im Gegensatz zur Förderdiagnostik, eine prozessorientierte Beschreibung der SuS, welches beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule oder beim Übergang von einer Schule in die nächste Schule erstellt wird, also nach der 5. Klasse der Grundschule und nach der 3. Klasse der Mittelschule (Brugger-Paggi 2013). Das

Entwicklungsprofil soll die zukünftige Einrichtung über den aktuellen Entwicklungsstand der SuS informieren. Das FEP wird in der Zusammenarbeit von Fachkräften der Dienste des Sanitätsbetriebes, der Mitarbeiter der Kindergärten bzw. der Schulen und den Eltern, erstellt (ebd.) und bei jedem Übertritt in eine andere Einrichtung von Seiten der Fachdienste überprüft und gegebenenfalls aktualisiert. Sollten Ergebnisse und Abklärungsergebnisse dabei zu dem Ergebnis kommen, dass Aktualisierungen der Erstdiagnose notwendig sind, so kann diese auch verändert werden (Ferdigg 2014). Insgesamt ist die FEP also eine Art Evaluation, in der die bisherigen Maßnahmen und die dadurch ermöglichten Entwicklungen der SuS festgehalten werden (Brugger-Paggi 2013). Das FEP bildet die Grundlage für die Erstellung des neuen individuellen Bildungsplanes, sowie für Maßnahmen die eventuell notwendig sind. Solche Maßnahmen können beispielsweise baulicher Art sein oder den Transport, die Klassenzusammensetzung oder didaktische Maßnahmen, wie der Ankauf spezifischer Lehr- und Lernmittel, sein (ebd.).

Das FEP wird den Eltern ausgehändigt, sodass diese für die Weitergabe an die nächste Institution sorgen können (Ferdigg 2014).

**Merke:**

In Italien existieren klare Vorgaben für die Erstellung von Förderplänen, die auf einer objektiven Diagnostik von staatlichen Ärzten aufbauen. Bei Störungsbildern mit „eingegrenzten Auswirkungen“ wird eine Funktionsbeschreibung erstellt und der Bildungsplan für diese SuS wird adaptiert, also an die Bedürfnisse und Kompetenzen der SuS angepasst. Zusätzliche Betreuungsmaßnahmen sind hier nicht notwendig und deshalb auch gesetzlich nicht vorgeschrieben.

Bei Störungsbildern mit „weitreichenderen Ausmaßen“, werden mit Hilfe der funktionalen Diagnose, die individuellen Bedürfnisse der Kinder abgeklärt und schriftlich fixiert. Sie stellt die Grundlage dar, um Lernziele, sowie einen individuellen Erziehungsplan (piano educativo individualizzato) zu entwickeln und so verschiedene Bedürfnisse zu koordinieren. Die betroffenen SuS haben außerdem das Recht auf alle notwendigen Unterstützungs- und Individualisierungsmaßnahmen. Es gibt einen allgemeinen Bildungsplan, der je nach Bedarf adaptiert bzw. reduziert wird.

Grundlegend ist die Kooperation zwischen Eltern, Gesundheitsdiensten (Ärzten, Schulpsychologen, Therapeuten), Lehr- und Stützkräften.

## 4.5 Personelle Ressourcen und Unterstützungsformen der Schulen

In Italien wurde schon sehr früh erkannt, dass zur Umsetzung der Integration von SuS mit Beeinträchtigungen zusätzliche Fachkräfte mit spezifischen Qualifikationen und entsprechenden Ausbildungen notwendig sind. So können Kindergärten und Schulen auf verschiedene Ressourcen zurückgreifen, die sie bei den Integrationsprozessen unterstützen (Brugger-Paggi 2013e).

Für diese Arbeit relevant ist vor allem das Berufsbild der „Integrationslehrperson“, da im zweiten Teil dieser Arbeit ein Interview mit der Integrationslehrperson einer Schülerin mit speziellem Förderbedarf beschrieben und ausgewertet wird. Neben diesem Berufsbild ist, besonders in Südtirol, der „Mitarbeiter für Integration“ eine weitere Ressource durch die die Integration von SuS an Schulen ermöglicht wird, indem er bei SuS die eine umfassende und kontinuierliche Betreuung benötigen, dazu kommt (ebd.). Bei dem „Mitarbeiter für Integration“ handelt es sich jedoch nur in Südtirol um ein klar definiertes Berufsbild mit einer einheitlichen Ausbildung und einheitlichen Kriterien für die Zuweisung (ebd.). Im restlichen Staatsgebiet Italiens, ist es Aufgabe der Gemeinden für die Zuweisung zusätzlichen Personals zu sorgen. Im Folgenden sollen stellvertretend diese beiden Berufsbilder dargestellt werden, da sie die Förderung von SuS mit sonderpädagogischem bzw. speziellem Förderbedarf konkret (mit)gestalten und deshalb für das Thema dieser Arbeit sehr relevant sind. Insgesamt ist die Tätigkeit der Integrationslehrpersonen und der Mitarbeiter/innen für Integration eng mit anderen Berufsbildern verknüpft, sodass es sich vor allem um Arbeit im Team und nicht um Einzelarbeit handelt (ebd.). Um vor einer detaillierteren Darstellung der zwei Berufe, einen Überblick über weitere Ressourcen zu geben, auf die an Schulen in Italien zurückgegriffen werden kann, sollen diese kurz aufgezeigt, jedoch nicht ausführlicher beschrieben werden: Sozialpädagogen; Behindertenspezifische Lehr- und Hilfsmittel; Koordinator für Integration an der Schule; Integrationsberatung im Bezirk; Sozialdienste; Fachkräfte der Sanitätsbetriebe (Fachkräfte des psychologischen Dienstes, des Dienstes für Kinderrehabilitation und des Dienstes für Kinderneuropsychiatrie), sowie Arbeitsgruppen zur Integration auf Landes-, Schulamts- und Schulebene. Alle diese Fachkräfte müssen das eigene Berufsbild, aber auch die anderen Berufsbilder, gut kennen, um eine effiziente Zusammenarbeit zu gewährleisten, da es sonst zu „verzerrten Erwartungen und Missverständnissen“ (ebd.) kommen kann. Auch persönliche Voraussetzungen für kooperatives Arbeiten müssen bei allen Beteiligten vorhanden sein, damit Kooperation gelingen kann. Grundsätzlich gilt in Italien das Klassenlehrerprinzip, sodass eine Kooperation mit diesem unvermeidlich und elementar wichtig in der italienischen Schulpraxis ist.

Der Sozialpädagoge unterstützt, neben pädagogischen und erzieherischen Aufgaben, diese

kooperativen Strukturen und kann den Schulen auf Antrag, unabhängig vom Vorhandensein diagnostizierter Beeinträchtigungen, zur Unterstützung einer inklusiven Bildung zugewiesen werden (Fertigg 2014).

#### **4.5.1 Die Rolle der Integrationslehrperson (*insignante di sostegno*)**

Für die Fragestellung dieser Arbeit, die sich vor allem auf die konkrete Förderung der SuS mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarf bezieht, ist besonders die Rolle der Integrationslehrperson relevant, da diese direkt mit dem betroffenen Kind arbeitet. Die Arbeit findet vor dem Hintergrund einer Zusammenarbeit mit dem Grundschul- bzw. Sekundarschullehrer statt. Das Berufsbild der Integrationslehrperson hat sich im Laufe der Jahre stark gewandelt: So gab es zunächst den Sonderschullehrer, als Personal der Sonderschule, danach, im Zuge der eingeleiteten Integration den „Stützlehrer“ und heutzutage die „Integrationslehrperson“ (Fertigg 2014). Im Jahre 1985 beschreibt das 'ministero della pubblica istruzione' unter dem Thema „Schulgemeinschaft und Fördermaßnahmen“ (Steinemann 1995, S. 113), die Aufgabe der „Stützkraft“ wie folgt:

„Die Stützkraft ist die Hauptbezugsperson der Integration. Sie nimmt an allen Arbeiten der Klassenräte und des Lehrerkollegiums teil. Die Verantwortung für die Integration trägt sie gemeinsam mit den Lehrern der Klasse oder der Abteilung. Die Verwirklichung des Förderplans darf somit niemals der Stützkraft allein übertragen werden. Andernfalls würden die Schüler und Schülerinnen mit Behinderung segregiert statt integriert werden.“ (ebd.).

Grundsätzlich kommt die Integrationslehrperson in schwierigen Situation, wo SuS einer „umfassenden und kontinuierlichen Betreuung bedürfen“ (ebd.), hinzu. Sie wird einer oder mehreren Klassen zugeschrieben, in denen SuS mit Funktionsbeschreibung (vgl. Kapitel 4.4.1) oder Funktionsdiagnose (vgl. Kapitel 4.4.2) eingeschrieben sind und ist dort vollwertiges Mitglied des Klassenrates (ebd.). Im Gegensatz zur defizitorientierten Sichtweise ist die Integrationslehrperson nach dem Gesetz 517/77 nicht primär für den SuS mit Beeinträchtigung zuständig, sondern im Rahmen seiner Möglichkeiten und seiner „behinderungsspezifischen Kenntnisse“ (Brugger-Patschi 2013f), soll er Formen und Freiräume schaffen, die ein effektives gemeinsames Lernen und Erfahren von SuS mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen ermöglichen. Dazu muss er sowohl die Fähigkeiten und Möglichkeiten des SuS mit Beeinträchtigung erfassen aber auch die der restlichen Klasse, sodass angemessene pädagogische-didaktische Modelle erarbeitet werden können, in denen ein inklusiver Unterricht stattfinden kann. Der Tätigkeitsschwerpunkt der Integrationslehrpersonen liegt „nicht in der Fachdidaktik, sondern vielmehr im Erfassen und Erkennen von Situationen, individuellen Bedürfnissen, in der Planung und Ausarbeitung entsprechender Angebote, in der Unterstützung der Fachlehrer bei der Differenzierung und

Individualisierung der Angebote“ (Brugger-Paggi in Arend-Steinebach 2011, S. 146). Das Landesgesetz Nr. 20/83 erhält einige Hinweise zu der Arbeit der Integrationslehrperson, wodurch diese Aussagen für alle schulischen Institutionen im Land verbindlich gelten (Spiewak 2012).

Merke:

Grundsätzlich sind Regellehrer und Integrationspädagoge in Italien für alle SuS zuständig. Dies ist notwendig um die Situation der SuS mit Funktionsdiagnosen im Zusammenhang der Klasse wahrzunehmen und ein effektives gemeinsames Lernen und Erfahren von allen SuS mit ihren individuellen Lernvoraussetzungen zu ermöglichen. Der Integrationspädagoge erarbeitet regelmäßig ein spezielles Curriculum für die SuS mit speziellen Förderbedarfen und dafür auch die Klassenkameraden „im Blick haben“ (Spiewak 2012).

#### **4.5.2 Die Rolle der „Mitarbeiter für Integration“**

Für die „Mitarbeiter zur Integration“ gibt es, im Gegensatz zu den Integrationslehrpersonen, ein „einheitliches und organisches Berufsbild“ (Brugger-Paggi 2013g), das mit dem Beschluss der Landesregierung Nr. 1378 am 23. April 2007 neu definiert wurde und in dem Aufgaben und Zugangsvoraussetzungen klar beschrieben werden: „Der Mitarbeiter/ die Mitarbeiterin für Integration arbeitet auch selbständig, und zusammen mit dem Lehr- und Erziehungspersonal, den Hinweisen des Individuellen Erziehungsplanes entsprechend an der Eingliederung von Kindern und Schülern/Schülerinnen mit Behinderung in den Kindergärten, Grund-, Mittel- und Oberschulen sowie den Schulen der Berufsbildung mit“ (ebd.). Wie bereits erwähnt handelt es sich beim „Mitarbeiter für Integration“ nur in Südtirol um ein klar definiertes Berufsbild mit einer einheitlichen Ausbildung und einheitlichen Kriterien für die Zuweisung (Brugger-Paggi 2013e). Im restlichen Staatsgebiet Italiens, ist es Aufgabe der Gemeinden für die Zuweisung zusätzlichen Personals zu sorgen. Die Zuweisung eines Mitarbeiters für Integration an die Kindergärten und Schulen, erfolgt aufgrund klar vereinbarter Kriterien bezüglich der Diagnose eines Schülers, vor allem dann, wenn pflegerische oder rehabilitative Maßnahmen im Vordergrund stehen (ebd.). Weiter hilft der Mitarbeiter auch bei der Erstellung des funktionellen Entwicklungsprofils und des individuellen Entwicklungsplans (vgl. Kap. 4.4), indem er zur Bestimmung von Stärken, Zielen und methodischen Strategien beiträgt. Im Sinne der Kooperation und gemeinsamen Planung, nimmt der Mitarbeiter außerdem an periodischen Sitzungen des Kollegiums teil. Im Gegensatz zu der Integrationslehrperson ist der Mitarbeiter vor allem zur Unterstützung des zugewiesenen Schülers mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarf im praktisch-funktionalen Bereich, sowie auf der Beziehungs- und Kommunikationsebene, zuständig (ebd.). Beispielsweise soll die

persönliche und soziale Autonomie des Kindes gestärkt und die Durchführung gezielter Tätigkeiten alleine oder in der Gruppe unterstützt werden. Der Mitarbeiter für Integration ist im medizinischen Bereich außerdem für die Arzneimittelverabreichung zuständig.

Merke:

Während in Südtirol der „Mitarbeiter für Integration“ den verschiedenen SuS mit Förderdiagnosen zugewiesen wird, liegt im restlichen Staatsgebiet Italiens die Aufgabe für die Zuweisung von zusätzlichem Personal bei den einzelnen Gemeinden. Grundsätzlich wird aber überall eine Unterstützung und angemessene Betreuung ermöglicht, da sowohl personelle als auch materielle Ressourcen per Gesetzgebung national zur Verfügung gestellt werden müssen.

## 4.6 Ausbildung der Lehrer und Unterstützungskräfte

Da auch die Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte eine wichtige Rolle bei einem Ländervergleich und dabei vor allem für die individuelle Förderung der Kinder spielt, soll auch diese hier kurz umrissen werden. Im Rahmen dieser Arbeit würden ausführliche Erläuterungen zu weit führen, eine knappe Darstellung ist jedoch nötig um einen angemessenen Überblick über die Rahmenbedingungen der Förderung von SuS mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarf zu erhalten.

So gab es in Italien lange Zeit keine allgemeine Lehrerausbildung, sondern für Grundschullehrer reichte das „pädagogische Abitur“ und für Mittel- und Oberschullehrer war eine rein fachspezifische acht- bis zehnsemestrige universitäre Ausbildung vorgesehen (Brugger-Paggi, S. 166), der es also an jeglicher pädagogisch-didaktischen Ausbildung fehlte.

Mit diesen Rahmenbedingungen startete Italien in die Integration, sodass in einem ersten Schritt die Ausbildung der Lehrpersonen verbessert werden sollte, zunächst vor allem die der Integrationslehrpersonen (Brugger-Paggi, S. 439). So wurden Anfang der 70er Jahre zweijährige berufsbegleitende Spezialisierungskurse organisiert, die von Regellehrpersonen, im Anschluss an die Grundausbildung für die jeweilige Schulstufe besucht werden musste (ebd.). Seit 1995 erfolgten mehrere grundlegende Reformen im italienischen Bildungssystem, durch die die Lehrerausbildung immer wieder verändert und entwickelt wurde. Unter anderem wurde die universitäre Ausbildung von Kindergärtner/innen und Grundschullehrer/innen eingeführt (ebd.). Die allgemeine Lehrerausbildung umfasst vier Jahre, nach der die Studenten den „laurea in scienze della formazione“ (Abschluss Primarschullehramt) erworben haben. In den ersten beiden Studienjahren werden die Studiengänge Kindergarten und Grundschule gemeinsam geführt, wodurch eine gemeinsame, allgemeine Einführung gewährleistet werden soll (Wieser 2011, S. 71). Erst am Ende

des 2. Studienjahres entscheiden sich die Studenten und Studentinnen dann definitiv für den „Studienzweig Grundschule“ (ebd.). Während des Studiums werden alle Fächer studiert, die in der Primarstufe angeboten werden (Schöler; Merz-Atalik; Dorrance 2014, S. 15). Die Ausbildung umfasst viele Praxisteile und „Integrationspädagogik“ als ein verpflichtendes Modul, das aber auch unabhängig von diesem Studium, als Weiterbildung besucht werden kann. Besonders im ersten Teil der Ausbildung machen die Studierenden praktische Erfahrungen sowohl im Kindergarten, als auch in der Grundschule, sodass spätere Kooperation zwischen beiden Institutionen erleichtert wird (ebd.). In zahlreichen Praktika werden die Studierenden außerdem auf Heterogenität aufmerksam gemacht und vorbereitet (ebd.).

Für Lehrpersonen der Sekundarschule ist mittlerweile, nach dem Abschluss der fachspezifischen Spezialisierung, eine zweijährige unterrichtsspezifische Spezialisierung vorgesehen, die mit einem Masterabschluss gleichgestellt ist und eine „Fokussierung auf ausgewählte Fächer vornimmt“ (Schöler; Merz-Atalik; Dorrance 2014, S. 16).

Die Ausbildung der Integrationslehrpersonen (*insegnanti di sostegno*) umfasst mittlerweile eine Hochschulausbildung als Grundschul- oder Sekundarstufenlehrer und eine zusätzliche zweijährige universitäre Spezialisierung bzw. Zusatzqualifikation im Bereich Integration (Ferdigg 2014). Während dieser „Zusatzausbildung“ werden in integrativen Gruppen und Klassen spezifische Praxiserfahrungen gesammelt, in denen sie Lernerfahrungen machen und ihre zukünftige Rolle erproben können (Wieser 2011, S. 72). Um mehr Lehrpersonen Anreize zu geben, diese Zusatzqualifikation zu erwerben, erhalten Lehrer, die als Integrationslehrperson unterrichten, ein höheres Gehalt. Da an einer Schule nicht immer so viele Integrationsstunden anfallen, wie es dort dafür ausgebildete Lehrer gibt, ist es für Lehrer im italienischen System auch möglich, nur einen Teil der Stunden als Integrationslehrperson zu arbeiten und für diese Stunden entsprechend bezahlt zu werden. So wird ein Anreizsystem geschaffen (Ferdigg 2014). Es werden außerdem Zusatzsemester für Lehrkräfte angeboten, die zum Beispiel mit Kindern mit Seh- oder Hörbeeinträchtigung arbeiten (Schöler; Merz-Atalik; Dorrance 2014, S. 15). Die „Mitarbeiter für Integration“ haben eine sozio-pädagogische Ausbildung der Sekundarstufe mit Kenntnisse aus dem Pflegebereich zu absolvieren (Fertigg 2014). Insgesamt betont Spiewak (2012), dass den (Integrations-) Lehrern in Italien oft Fachkenntnisse fehlen, die dann während der Arbeit erworben werden müssen. Spiewak spricht hier von „learning by doing“. In Italien werden für das Studium zur Integrationslehrerin, als eine Art „Sonderpädagoge“, keine behinderungsspezifischen Fachkenntnisse erworben, sondern Fachlehrer besuchen lediglich ein „kurzes Aufbaustudium für sämtliche Behinderungen. (...) Die notwendigen Fachkenntnisse eignen sich die Lehrer von Fall zu Fall an“ (Spiewak 2012).

Die Ausbildung der Kindergärtnerinnen, sowie das gesamte Vorschulsystem ist eine weitere, sehr

wichtige Rahmenbedingung, auf die die Beschulung, vor allem im Grundschulbereich, aufbaut. Hier entwickeln die Kinder erste Einstellungen zu ihrer Umwelt, wie Toleranz und Hilfsbereitschaft. Da dieser Bereich im Rahmen dieser Arbeit zu weit führt, kann darauf jedoch nicht weiter eingegangen werden, weitere aktuelle Informationen sind jedoch unter [www-blick.it](http://www-blick.it) zu finden.

Merke:

In der Ausbildung zum „insegnante di sostegno“ wird ein relativ breites sonderpädagogisches Wissen vermittelt. Dieses Wissen kann dann im Berufsleben, je nach Bedarf und Notwendigkeit durch ein großes Fortbildungsangebot erweitert werden. Solche Fortbildungen sind freiwillig weshalb der Besuch von der eigenen Motivation und dem Engagement abhängig ist. Die spezifische Ausbildung der Regellehrer, die sich bei der Umstellung bereits im Dienst befanden, wird stark vernachlässigt (Brugger-Paggi 2007, S. 439).

## 4.7 Den inklusiven Unterricht und die individuelle Förderung begünstigende Faktoren und Elemente im Schulsystem

Mit dem Leitgedanken „tutti uguali, tutti diversi“ (alles gleich, alles anders) fokussierte Italien in der schulreformerischen Bewegung, von Anfang an keine speziellen Schülergruppen, sondern eine 'grundsätzliche' „Akzeptanz des Lernens in Vielfalt für alle Kinder und Jugendlichen in einer Schule“ (Schöler; Merz-Atalik; Dorrence 2014, S. 14). Grundsätzlich gilt in Italien, dass Kindern mit Behinderungen an Regelschulen „umfassende, erzieherische Hilfe und didaktische Unterstützung“ bereit gestellt werden müssen (Steinemann 1995, S. 99ff.). Dafür genügt oft die „Entwicklung, Verfeinerung und Differenzierung der didaktischen Praxis“ (ebd.), bei SuS in „besonders schwieriger Lage“ (ebd.), wo also qualifizierte und differenzierte Maßnahmen notwendig sind, werden diese ebenfalls zur Verfügung gestellt. Grundlagen dieser Maßnahmen werden durch die Zusammenarbeit von Schule mit Experten und öffentlichen Diensten und Einrichtungen erarbeitet (vgl. Kapitel 4.4).

Diese Aspekte stellen Elemente auf der Exo- und Makroebene dar, durch die der konkrete Unterricht begünstigt wird. In Kapitel 3.5 wurden 7 Qualitätskriterien auf Mikroebene genannt, an denen inklusiver Unterricht sich nach Prenzel orientieren sollte. In der Literatur werden nun einige Elemente des italienischen Schulsystems benannt, die inklusiven Unterricht stützen. Diese Aspekte sollen im Folgenden den Kriterien nach Prenzel zugeordnet werden.

Als ersten wichtigen Aspekt nennt Prenzel die **Lehrer-Schüler-Beziehung**. Hier ist eine akzeptierende Haltung der Lehrpersonen wichtig, um den SuS die nötige Freundlichkeit und den



nötigen Respekt entgegenzubringen, die eine gute Beziehung zwischen SuS und den Lehrpersonen ermöglichen. Vianello betont schon 1992, dass besonders die *positive Einstellung* gegenüber eines integrativen Unterrichts von Seiten der Eltern, auch der 'normalen Kinder', eine wichtige Rolle für ein funktionierendes integratives Schulsystem in Italien spielt (Steinemann 1995, S. 43), da nur so alle Kinder in der Gruppe bzw. in der Klasse für den Umgang mit Unterschiedlichkeit und Benachteiligung sensibilisiert und empathische Fähigkeiten entwickelt werden können (Ferdigg 2014). Auch Brugger-Paggi (2013p) betont, dass „eine grundsätzlich positive Haltung“ (ebd.) gegenüber allen SuS herrscht und dass die Unterschiedlichkeit für die Lehrkräfte in Italien in der Regel „eine Bereicherung für die Lerngruppe darstellt und nicht eine Belastung, die nach Möglichkeit zu bekämpfen ist“ (ebd.).

Weiter bietet die Schule in Italien Möglichkeiten, an *Fortbildungen* für alle „grundlegenden integrationsspezifischen Themen“ (Brugger-Paggi 2013d) teilzunehmen, wie beispielsweise zu bestimmten Beeinträchtigungen, sodass die Lehrpersonen und andere Beteiligte beispielsweise mehr über die Behinderungen bestimmter SuS erfahren, deren Verhalten eventuell besser nachvollziehen und so die Beziehung zum Schüler verbessern können. Solche Fortbildungsmaßnahmen können auch auf Bezirksebene organisiert werden (ebd.).

Um eine qualitativ hochwertige pädagogische Beziehung aufzubauen braucht es vor allem eins: Zeit. Hier wirken, die 1971 mit dem Staatsgesetz Nr. 820 (Baur 2011, S. 34) eingeführten *Ganztagsschulen* begünstigend, da sie straffe Zeitstrukturen entzerren und mehr Möglichkeiten bieten die gegenseitige Beziehung zu pflegen und Anerkennung sichtbar zum Ausdruck zu bringen. In Italien ist eine durchgängige Ganztagsbetreuung als staatliches Angebot in der Schule als Regelfall gesichert (Schöler 1998, S. 48). Die Eltern haben ein Wahlrecht zwischen der Halbtagsklasse bis etwa 13 Uhr, einer verlängerten Zeit bis etwa 14:30 Uhr oder einer vollen Ganztagsbetreuung bis etwa 16 Uhr. Es ist deshalb ganz normal, dass einige SuS einer Klasse vor ihren Klassenkameraden nach Hause gehen (ebd.).

Merke:

Staatliche Angebote zur Ganztagesbetreuung entzerren den Unterricht und wirken positiv auf die Lehrer-Schüler-Beziehung. Regelmäßige Fortbildungen für Betreuungskräfte erhöhen das Einfühlungsvermögen der Fachkräfte. Vor allem erleichtert eine positive Grundhaltung gegenüber gemeinsamen Unterrichts von Seiten der Eltern und Lehrer, den Aufbau positiver Lehrer-Schüler-Beziehungen.

Das zweite Kriterium das Prengel benennt ist, dass im Unterricht **respektvolle Peer-Beziehungen** gepflegt werden sollen. Für den Aufbau solcher Beziehungen ist der Punkt der '*Autonomie*' in

italienischen Schulen sehr wichtig (Steinemann 1995, S. 127). So wird Autonomie dort nicht im Sinne von „alleine machen“ (ebd.) verstanden, sondern ganz im Gegenteil, als eine Vorstellung, in der Autonomie durch kooperative Interaktion erreicht wird. Diese Kooperation soll durch Normen, wie beispielsweise Respekt vor Verschiedenheit der Identitäten, gesichert werden (ebd.). So wird im Leitbild und Schulprogramm des Landes angeführt, dass der „Einsatz kooperativer Lernmethoden als durchgängiges Unterrichtsprinzip“ (Brugger-Paggi 2013p) vorausgesetzt wird.

Zum „Problem der Autonomie“ gehört vor allem die Kompetenz des Fragens. Behinderte und nicht-behinderte SuS sollen und können durch Unterricht nicht dazu in der Lage sein, jedes Problem zu lösen. Steinemann betont, dass sie stattdessen wissen müssen: was, wie und wen sie fragen sollen. „Autonom sein“ bedeutet vor allem die Fähigkeit, sich selber helfen und so die meisten seiner Probleme lösen zu können (Steinemann 1995, S. 128). Erst durch solche Autonomie können die SuS ein Selbstwertgefühl und eine Klassengemeinschaft 'auf gleicher Ebene' entwickeln, durch die respektvolle Peer-Beziehungen entwickelt und erhalten werden können, wodurch gleichzeitig Abwertungen von bestimmten Schülergruppen verhindert werden. Auch das kommunikative Lernen („Peer-Peer-Lernen“) wird durch einen respektvollen Umgang untereinander gefördert.

Prenzel setzt für eine Pflege „respektvoller Peer-Beziehungen“, eine „Haltung der Selbstachtung und der Anerkennung der anderen“ (Prenzel 2012, S: 177) voraus, die zum Beispiel durch „Rituale zur Konfliktbewältigung“ (ebd.) vermittelt werden soll. Als solches Ritual kann der *Klassenrat* (*consiglio della classe*) verstanden werden. Der Klassenrat ist einerseits ein Forum wo SuS ihre Anliegen und Probleme anbringen können andererseits ein Instrument zur Strukturierung der Schulklasse. So bietet er allen SuS die Möglichkeit über ihre Gefühle zu reflektieren, Konfliktgespräche zu führen und unterschiedliche Meinungen zu akzeptieren (Brugger-Paggi 2013h). Weiter werden so gegenseitiges Vertrauen, das Gefühl von Zusammengehörigkeit und die Übernahme von Verantwortung gesteigert. Beiträge und Ideen für den Unterricht können auch in der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden. Der Klassenrat greift den Demokratiedanken auf, indem er den SuS ermöglicht zu kommunizieren, zu diskutieren und die Initiative zu ergreifen (Steinemann 1995., S. 120). Der Klassenrat sollte zu festen Zeiten, an festen Orten stattfinden, einen Präsidenten/ Präsidentin (SuS) haben, der die Leitung übernimmt und etwa zwei SuS die das Geschehen protokollieren. Konkreter hat der Klassenrat die Aufgabe „Regeln aufzustellen, Situationen zu verändern, Ziele ins Auge zu fassen, Pläne zu schmieden (und) Resultate zu betrachten“ (ebd.). Lehrer und Schüler haben im Klassenrat die gleichen Rechte. Indem die Kinder oder Gruppen hier „Räume und Zeit organisier(en)“ (ebd., S. 120) wird außerdem eine Verbindung mit sonstigen Lebenserfahrungen hergestellt, in denen diese Organisation ebenfalls gefordert wird. Schule soll kein Moment sein, in dem SuS sich an fremde Räume, Zeiten und Rollen anpassen müssen.

Auch die *gegenseitige Hilfe* (aiuto reciproco) stellt eine Form der Kooperation der SuS untereinander dar, durch die die Beziehung der SuS untereinander, gestärkt werden soll. So werden im Unterricht teilweise 'stärkere SuS' „ausgewählt“, um die anderen zu unterrichten. Dies verbessert deren Selbstbewusstsein und auch das allgemeine Verhalten dem Lehrer gegenüber (Steinemann 1995, S. 113), da der Lernende sich gerne mit dem Lehrenden identifiziert. Trotzdem sollte der Lehrer darauf achten, dass die Lernzeit nicht zu lange dauert und die Inhalte am Ende trotzdem allen Beteiligten klar sind. Die Didaktik sollte vorher abgesprochen werden und in einem ruhigen Raum ungestört ablaufen (ebd.).

Merke:

Durch die Förderung von Autonomie und gegenseitiger Kooperation im Sinne der „gegenseitigen Hilfe“ kann sich eine Klassengemeinschaft auf ‚gleicher Ebene‘ entwickeln, in der alle SuS unersetzbare Mitglieder sind. Der Klassenrat ist ein wichtiges Ritual um diese Prozesse zu stützen.

Als drittes Kriterium nennt Prenzel eine **differenzierende Didaktik**, die unter anderem individualisierungsfähige gestufte Standards und Offenheit für die Themen der Kinder und Jugendlichen kombiniert. Ein wichtiges Element durch das eine solche Didaktik ermöglicht wird, ist die *institutionelle Analyse (analisi istituzionale)*, in der vor allem die Bedürfnisse des Einzelnen, mit denen der Gruppe gekoppelt werden (Steinemann 1995, S. 126). Nur durch diese ganzheitliche Betrachtungsweise und Reflexion der Gruppe wird es ermöglicht die Schulkultur so zu gestalten, dass sie allen Gruppenmitgliedern entspricht. Schulkultur entspricht hier der „inneren Institution“ und umfasst beispielsweise „die Organisation der Zeit, des Raumes, der Arbeitsmodalitäten, der Rollenverteilung, der Diskussion, der Organisation der Inhalte und der Lernziele“ (ebd.). Das Individuum wird also immer in Bezug auf die Gruppe und die Gruppe umgekehrt immer in Bezug auf das Individuum gesehen. Folglich kann auch „Einheit“ nur unter dem Blickwinkel der Vielfalt und umgekehrt, gesehen werden (ebd.). Zusammengefasst werden mit der 'analisi istituzionale' Interessen, Ziele und Abhängigkeiten einer bestimmten Gruppe innerhalb einer Institution bewusst gemacht, um diese je nach Bedürfnis miteinander zu verändern (ebd., S. 105).

Auch der *Projektunterricht* in Italien, ist ein Aspekt, der einer differenzierten Didaktik entgegen kommt. So basiert dieser auf lebensnahen Problemsituationen, bei denen eigenverantwortlich gehandelt werden muss und wo die eigenen Handlungen gleichzeitig in das Handeln der Umwelt und der Gesellschaft einbezogen werden (Steinemann 1995, S.112). Insgesamt orientiert sich die Lernmethode des Projektunterrichts am realistischen und planvollen Handeln zur Erreichung eines Ziels und ermöglicht innere Differenzierung, als Antwort auf die heterogene Lerngruppe. Innere Differenzierung meint „all jene Differenzierungsformen, die innerhalb einer gemeinsam

unterrichteten Klasse oder Lerngruppe vorgenommen werden“ (Arend-Steinebach 2011, S. 142).

Merke:

Durch Projektunterricht und eine ganzheitliche Betrachtungsweise der Gruppe (institutionelle Analyse) entsteht eine Didaktik, die der Heterogenität aller Gruppenmitgliedern entspricht und sie jeweils dort fördert, wo diese es benötigen.

Für eine Ermöglichung der differenzierten Didaktik benennt Prenzel den Einsatz **entsprechender didaktischer Materialien**. Oft wird für eine differenzierende Didaktik die *Raumgestaltung und Raumnutzung* im pädagogischen Kontext unterschätzt, obwohl doch mittlerweile bekannt ist, dass die Gestaltung dieses „zusätzlichen Pädagogen“ (Brugger-Paggi 2013d) von großer Bedeutung für das Lernen ist. So betont Prenzel zu diesem Punkt, dass vor allem eine Lernumgebung, die für vielfältige Ausgangslagen gestaltet ist und unterschiedliche Arbeitsformen zulässt, sehr wichtig sei. Dementsprechend sollen in italienischen Schulen zum Beispiel Räumlichkeiten in Klassennähe vorhanden sein, die Kleingruppenunterricht und individuelle Förderung ermöglichen. Der Klassenraum an sich sollte in seiner Gestaltung und Ausstattung offene Unterrichtsformen ermöglichen und den Klassen sollten zusätzliche Lehr- und Lernmittel, für differenzierte Angebote und handlungsorientiertes Arbeiten (ebd.), zur Verfügung gestellt werden. Bei schweren Beeinträchtigungen, wie Körperbeeinträchtigungen, Hörschädigungen oder Sehschädigungen, müssen eventuell Maßnahmen bereitgestellt werden, die den Bedürfnissen dieser SuS entsprechen. Dies betrifft auch bauliche Veränderungen am Schulgebäude, die rechtzeitig eingeleitet werden müssen (ebd.). Da in Italien, durch die wohnortnahe Schulpflicht jedes SuS, in der Regel jedoch schon lange im Voraus bekannt ist was für SuS mit welchen Beeinträchtigungen, die Schule besuchen werden, kann hier schon lange im Voraus geplant und Veränderungen ggf. umgesetzt werden.

Merke:

Klassenräume sind in der Regel so gestaltet, dass sie offenen Unterricht zulassen und unterstützen. Weiter ermöglichen vorhandene Räumlichkeiten in Klassennähe den Kleingruppenunterricht, sowie eine individuelle Förderung. Auch entsprechende bauliche Barrieren müssen vor Schuleintritt der betroffenen SuS behoben werden.

Als fünftes Kriterium nennt Prenzel die **pädagogische Diagnostik**, die im Sinne des 'assessment for learning', auch self-assessment und peer-assessment einschließt.

Grundsätzlich gilt in Italien ein Leitbild als Schulprogramm, in dem die Unterschiedlichkeit der SuS betont wird und das „deren Entfaltung aufgrund der individuellen Möglichkeiten und Fähigkeiten in

den Mittelpunkt seiner Tätigkeiten und Vorhaben stellt“ (Brugger-Paggi 2013p). Dementsprechend ist auch die Diagnostik auf diesen Grundgedanken abgestimmt.

Für eine angemessene Beurteilung sind *systematische Beobachtungen* ein geeignetes Mittel für Lehrkräfte, um die eigene didaktische Planung kontinuierlich anzupassen, indem sie diese rechtzeitig verändern und ergänzen können (Steinemann 1995, S. 108). Wichtig ist beim Beobachten, dass das Verhalten der Kinder beschrieben und nicht interpretiert wird. Um ein detailliertes Bild des Lebens der Kinder zu erhalten, sollen Beobachtungen in italienischen Schulen regelmäßig und mehrmals durchgeführt und möglichst genau und unverzüglich nach der Beobachtung niedergeschrieben werden. Unterschieden werden beispielsweise die thematische und die individuelle Beobachtung (ebd., S. 106). Die pädagogische Diagnostik betont vor allem die unmittelbare, alltägliche Optimierung des Lehrens und Lernens. In Italien wurde nach einer Reform im Jahre 1977 die „verbindliche Planung im Rahmen der Kollegialorgane“ (Klassenrat, Lehrerkollegium) eingeführt, sodass eine Rückkopplung zwischen Planung und Bewertung als pädagogisches Prinzip gesetzlich festgelegt und auch in den Lehrplänen der verschiedenen Schulstufen verankert wurde (Brugger-Paggi 2013i) und in diesem Punkt deshalb der pädagogischen Diagnostik nach Prengel entspricht. Weiter schließt eine pädagogische Diagnostik auch self-assessment mit ein. Dieser Punkt wird in den Rahmenrichtlinien Italiens aufgegriffen, indem dort die „Lernberatung und Dokumentation der Lernentwicklung“ von SuS diesen dazu verhelfen soll, „ihr Lernen zu reflektieren, Lernfortschritte zu erkennen und Selbstverantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen“ (Brugger-Paggi 2013o).

Merke:

Mit Hilfe von systematischen Beobachtungen werden personen- und prozessorientierte Bewertungsverfahren ermöglicht. Durch die Reflektion des eigenen Lernens übernehmen die SuS Selbstverantwortung in diesem Bereich und es wird eine unmittelbare und alltägliche Optimierung des Lehrens und Lernens ermöglicht.

Das sechste Kriterium für integrativen Unterricht, das Prengel benennt, ist die Anwendung eines **mehrperspektivischen Leistungsbegriffs (individuelle, kriteriale sowie sozialnormorientierte Leistungsnormen und -erwartungen ohne Entwertungen)**, um angemessene Bewertungen zu treffen. Das Thema der *Bewertung* ist eine sehr komplexe Tätigkeit. Bewertung zielt darauf, einen Wert beizumessen. In diesem Zusammenhang spielen aber immer auch Begriffe wie „entwerten“, „abwerten“ und „wertschätzen“ eine Rolle, wodurch sie zu einem vielschichtigen Problem nicht nur für die SuS, sondern auch für Lehrkräfte werden kann. Auch wenn sozialnormorientierte Leistungsnormen in größeren Gruppen nicht vermieden werden können und sollen, so ist es doch wichtig gleichzeitig auch individuelle und kriteriale Leistungsnormen zu betonen und das Gefühl

der „Entwertung“ zu vermeiden. Bezüglich der Bewertungen ist es wichtig zu betonen, dass in Italien „mit keinem Wort von den Schwierigkeiten und Defiziten der Schülerinnen und Schüler gesprochen“ (Höllrigl 2011, S. 43) wird, sondern von „individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten“ (ebd.). Lehrpersonen sind herausgefordert diese zu erkennen und in den Vordergrund zu stellen, im Gegensatz zu den Dingen, die ein Schüler nicht kann. Dieser Grundsatz gilt nicht nur für SuS mit speziellen Förderbedarfen, sondern für alle SuS (ebd.).

Die Bewertung in italienischen Grundschulen erfolgte, nach einer Reform im Jahr 1977, aus der das Gesetz Nr. 517/77 hervorging, welches die Abschaffung der Ziffernnoten und die Einführung verbaler Bewertungen für alle SuS der Pflichtschule der Grund- und Mittelschule festlegte (Brugger-Paggi 2013i). Mit dieser verbalen Beschreibung, der „scheda personale“ (Schöler 1987, S. 50), sollten individualisierte Lernschritte und Erziehungsziele berücksichtigt werden (Steinemann 1995, S. 109). Die Bewertung hat in den letzten Jahrzehnten im schulischen Bereich jedoch vielfache Veränderungen erfahren. So wurden am 22. Juni 2009 per Gesetzesbeschluss zahlreiche Neurungen vorgenommen, die die Bewertung an Grund- und Mittelschulen betreffen (ebd.) und unter anderem die Wiedereinführung der Ziffernnoten, auch in der Bewertung des Verhaltens, für alle SuS festlegen. In der Mittelschule soll das Verhalten in Ziffernnoten und beschreibender Form bewertet werden, während in diesem Bereich in der Grundschule die beschriebene Form ausreicht. Diese Veränderungen sind vor allem Folge der PISA-Untersuchungen und der Wunsch einer Positionsverbesserung im internationalen Vergleich und beruhen auf der Einstellung, dass Leistung und Verhalten mit Hilfe von Noten verbessert werden können (ebd.). Die beschreibende Form, die zumindest noch in der Grundschule beibehalten wurde, ist ein wichtiger Punkt für inklusiven Unterricht, der im italienischen Schulwesen positiv hervorgehoben werden sollte. Die zusätzliche beschreibende Form in der Mittelschule, ist hier ebenfalls zu betonen. So werden einerseits sozialnormorientierte Bewertungen nicht vermieden, die zusätzliche beschreibende Form ermöglicht jedoch eine individuelle und erläuternde Funktion hinsichtlich dieser recht standardisierten Bewertung. Das Gefühl der Entwertung wird so vermieden, auch wenn einzelne SuS im Vergleich mit Klassenkameraden eventuell schlechtere Noten, als einer Form der Bewertung, erfahren. Bei der alleinigen Bewertung durch Ziffernnoten entsteht sonst, besonders mit Blick auf gemeinsame Beschulung, vor allem die Gefahr, dass nicht mehr das individuelle Lernen und der Prozess des Lernens im Vordergrund stehen, sondern die Note und somit eine Rückkehr zum Vergleich zwischen den Noten verschiedener SuS und zur Durchschnittsberechnung. Die Bedeutung besonders für SuS mit Beeinträchtigungen und die Aussagekraft von Noten zu den individuellen Kompetenzen der SuS, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter erläutert werden, ist jedoch ein Thema, das vor allem bei Integration und Inklusion eine elementare Rolle spielt, sodass weitere Untersuchungen zu diesem Thema sehr interessant wären.

Merke:

Bewertung erfolgt durch ressourcenorientierte Formulierungen. Im Primarbereich erfolgen Bewertungen immer auch in beschreibender Form und nicht nur in Form von Ziffernnoten, sodass individuelle Lern- und Erziehungsziele Berücksichtigung finden.

Als siebtes und letztes, jedoch ganz wesentliches Kriterium für gelingende inklusive Schulstrukturen, nennt Prengel die **Kooperation multiprofessioneller Teams**. So betonen auch Steinemann und Brugger-Paggi die Bedeutung und Unverzichtbarkeit der Kooperation für gelingende Inklusion (Steinemann 1995, S. 101). Sie sei auch im italienischen Schulsystem ganz elementar dafür, dass dort inklusive Strukturen dauerhaft bestehen können. Erst durch die Zusammenarbeit zwischen dem Gesundheitsdienst, der Schule und den Eltern kann Inklusion von Kindern mit Behinderung gelingen. Diese 'strukturelle Kooperation' wird durch staatliche Abkommen realisiert mit dem Ziel, „die für den einzelnen Schüler notwendigen Maßnahmen gemeinsam festzulegen“ (ebd.). So wird beispielsweise festgelegt, wer zuständig ist für die Meldung der Behinderung und wer für deren Diagnose. Grundsätzlich überprüfen die verschiedenen Partner an festgelegten Sitzungsterminen das bisherige Unterstützungsprogramm von SuS mit sonderpädagogischem bzw. speziellem Förderbedarf und besprechen das weitere Vorgehen für die folgenden Schuljahre oder Schulübergänge (ebd.). Auf dieser Ebene ist es außerdem von Bedeutung, dass alle beteiligten Personen eines Klassenteams rechtzeitig über SuS mit Funktionsdiagnosen informiert werden und vor allem müssen Übergänge dieser SuS zwischen Institutionen, durch Gespräche zwischen den Kindergärten, Schulen, Eltern und zuständigen Diensten begleitet werden. Wenn möglich sollte außerdem auf Kontinuität bei Kindergärtnerinnen, Lehrpersonen und besonders bei Integrationslehrpersonen und Mitarbeitern für Integration Wert gelegt werden. Sollte dies nicht möglich sein ist bei der Einführung neuer Lehrpersonen oder Fachkräfte auf klare Abläufe zu achten (Brugger-Paggi 2013d). Da auch *schwerstbehinderte Kinder* seit 1992 (Gesetz 104) in der Regel am Unterricht der zuständigen Regelschule teilnehmen, sind auch hier Vernetzung und Kooperation wichtige Stichpunkte. Da sie spezielle Therapie- und Betreuungsmaßnahmen benötigen, sollen die Schulen qualifiziertes Personal zur Verfügung stellen und Möglichkeiten bieten, in geeigneten, schulortsnahen Einrichtungen eine entsprechende medizinische und rehabilitative Dienstleistung zu erhalten (Steinemann 1995, S. 115). Kinder die nicht zum Einzugsgebiet einer Schule gehören, sollen von dieser Schule nur in „außerordentlichen Fällen“ (ebd.) aufgenommen werden. Das 'ministero della pubblica istruzione' empfiehlt 1991 außerdem für die individuellen Förderpläne langfristige Ziele zu setzen, die über das jeweilige Schuljahr hinausgehen (ebd.). Auch auf der schulinternen Ebene ist Kooperation unerlässlich.

Teamunterricht an Grundschulen stellt deshalb in Italien eine organisatorische Maßnahme dar, die seit 1990 im Staatsgesetz 140 verankert ist (Wallnäfer 2011, S. 21). Im Stellenplan für je zwei Klassen konnte demnach eine zusätzliche Stelle vorgesehen werden, um Teamunterricht zu ermöglichen (ebd.). Mit dem Dekret Nr. 137 im Jahr 2008 wurde jedoch der Einzellehrer pro Klasse wieder eingeführt (ebd.).

Weiterhin werden in Italien die Lehrpersonen einer Klasse durch die Integrationslehrpersonen unterstützt, wenn bei einem Schüler der Klasse eine Funktionsdiagnose oder eine Funktionsbeschreibung vorliegt (s. Kap 4.4). Kritisch ist zu erwähnen, dass in der Literatur Integrationslehrpersonen beschrieben werden, die davon berichten, dass die Kooperation mit der Regellehrperson nicht gleichberechtigt ablaufe und sie sich teilweise überfordert fühlen und sich daher eine „klarere Aufgabenteilung und gemeinsame Planungen des Unterrichts wünschen“ (Arend-Steinemann 2011, S. 146). Auch wenn die Umsetzungen teilweise noch verbessert werden können so steht dennoch fest, dass das Gesetz für die Zusammenarbeit an italienischen Schulen, ein gleichberechtigtes „Teamteaching“ vorsieht, in dem die Integrationslehrpersonen stets auch für die ganze Klasse zuständig sind (ebd.). Hier gibt es verschiedene Formen des Teamteaching mit dynamischen Rollenverteilungen, auf die jedoch an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden soll. Die verschiedenen Mitglieder eines Teams einer Klasse, bringen bereits unterschiedliche Kompetenzen mit, die in das gemeinsame Handeln einfließen. Vielfalt wirkt hier also auch auf der Ebene der pädagogischen Fachkräfte und der Lehrpersonen als Bereicherung (Wallnäfer 2011, S. 21). Weiter ist Kooperation auf „Schülerebene“ ein wichtiges Element. So kooperieren an italienischen Schulen nicht nur die Erwachsenen untereinander, sondern vor allem auch die SuS (aiuto reciproco) (Steinemann 1995, S. 101). Unterrichtsprojekte fördern diese soziale Integration und die gegenseitige Hilfe, die oft effektiver ist als die vom Lehrer. Auch die Auseinandersetzung aller SuS einer Klasse mit der Behinderung des Kindes mit speziellem Förderbedarf, ist Voraussetzung für soziale Integration in der Klasse. Natürlich machen die Mitschüler des Kindes mit Behinderung Beobachtungen, die sie erklärt bekommen wollen. Diese Beobachtungen können zudem auch für den Lehrer und die Integration des Kindes sehr bedeutsam sein, da Schülerbeobachtungen die der Erwachsenen teilweise ergänzen (ebd.).

**Merke:**

Für Inklusion sind zusätzliche Fachkräfte mit spezifischen Qualifikationen und entsprechenden Ausbildungen notwendig. Die Integrationslehrperson kooperiert auf gleichberechtigter Basis mit dem Regelschullehrer, da sie gesetzlich beide für die ganze Klasse zuständig sind. Auch auf struktureller Ebene arbeiten Lehrer und Eltern eng mit öffentlichen Einrichtungen, vor allem dem Gesundheitsdienst, zusammen.



Mit der Umsetzung dieser sieben Qualitätskriterien werden gleichzeitig Voraussetzungen für die soziale Integration und Akzeptanz aller SuS geschaffen. Die SuS erhalten während des Schultages regelmäßige Gelegenheiten, intensiv mit den Mitschülern zu kooperieren, ohne dass dabei der Stellenwert von Wettbewerbssituationen stark ausgeprägt ist, wodurch gute Bedingungen für soziale Integration geschaffen werden. Weiter wird so auch die explizite Herausstellung einer Gruppe verhindert, die sozialer Akzeptanz oft im Wege steht (Gasteiger-Klicpera & Klicpera 2008).

## 4.8 Resümee

Zusammenfassend ist in Italien also das Lernen in heterogenen Gruppen der Normalfall. Ein gutes Zusammenspiel der verschiedenen Elemente und Personen wirkt förderlich und stützend für den Erhalt dieses inklusiven Schulsystems. Durch die gesetzlich vorgeschriebene, wohnortsnahe Beschulung, kennen sich die Familien der SuS meist auch untereinander und schon vor Schuleintritt, sodass Schule in der „community“ (vgl. UN-Konvention) gehalten wird. Ressourcen und Energien werden nicht auf aufwendige „Feststellverfahren“ für die „richtige Schulart“ oder einen „Kampf um integrative Beschulung“ ver(sch)wendet, sondern stattdessen auf den gemeinsamen Unterricht und dessen qualitativen Ausbau gerichtet werden. Gesetze, die auf Landesebene gültig sind, verhindern, dass nur Teile des Landes oder sogar einzelne Schulen davon betroffen sind und ermöglichen so eine flächendeckende Integration. Auch die Diagnose über eine Behinderung wird ausschließlich von staatlichen Institutionen durchgeführt, sodass hierbei keine „Sekundärbedürfnisse“, wie der „Erhalt der eigenen Profession“, Einfluss in die Entscheidung über den Förderbedarf nehmen können.

Weiter sind die vorgeschriebenen Klassenfrequenzen in Italien beschränkt, sodass ein individueller Umgang im Unterricht gewährleistet werden kann. Lehrpersonen erhalten zwar keine tiefgründige sonderpädagogische Ausbildung, jedoch breite Einblicke in Bereiche, die für sie und ihren Unterricht wichtig sind. So werden klassen- und schülerspezifische Fortbildungen und Zusatzqualifikationen für Lehrpersonen angeboten, die ein „behinderungsspezifisches Spezialwissen“ und so eine kompetente Förderung gewährleisten.

Das Bildungssystem in Italien kann grundsätzlich als inklusiv bezeichnet werden, wenn wir darunter ein System verstehen, das allen Kindern offen steht und für alle, ohne Ausnahme, einen barrierefreien Zugang zu allen Bildungsstufen vorsieht. Einschränkend ist zu erwähnen, dass die Frage immer ist, wo wir stehen und wo wir hin wollen. Auch wenn Italien in vielen Punkten inklusive Strukturen zeigt, so ist Inklusion ein Prozess und deshalb nie abgeschlossen, sodass auch das italienische Schulsystem sich in Zukunft weiterentwickeln muss und wird.

## 5. Baden-Württemberg

Um die inklusiven Strukturen in Italien mit denen in Baden-Württemberg vergleichen zu können, sollen auch hier zunächst das Schulsystem, aktuelle Umsetzungen von gemeinsamen Unterricht und weiteren Rahmenbedingungen für diesen, dargestellt werden.

### 5.1 Entwicklung des Schulsystems

Im Folgenden wird zunächst die Entwicklung des deutschen Sonderschulwesens beschrieben. Da die Entwicklung vor 1945 für diese Arbeit nicht von großer Relevanz ist, wird diese nur knapp dargestellt. Ausführliche Informationen für diese Entwicklung sind bei Speck (2005 und 2011) und Werning (2012) nachzulesen. Von besonderem Interesse ist zum einen die Entwicklung ab 1945, sowie zum Anderen integrative Tendenzen ab den 1970er Jahren. Anschließend erfolgt eine Beschreibung der neueren Entwicklungen.

#### 5.1.1 Entwicklung vor 1945

Erste Gedanken zur Entwicklung von Hilfsschulen (heute Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen) finden sich Ende des 19. Jahrhunderts. Die Entwicklung der Hilfsschulen steht im bildungspolitischen Zusammenhang mit der Volksschulentwicklung. Stötzner verwendete zunächst den Begriff „Nachhilfeschule“ (Werning 2012, S. 26), der mit einer Rückschulung an allgemeinbildende Schulen verbunden war. Grundgedanke war schon hier: „Eingliederung durch Ausgliederung“ (Speck 2011, S. 15). In der Volksschule werden schwache SuS zum „Nichtstun“ gezwungen und wegen ihren Schwächen eventuell ungerecht behandelt (Werning 2012, S. 27). Zurückzuführen sei dies auf medizinisch-individuelle und irreparable Probleme. Lückenrath formulierte 1910 die „Nichtförderbarkeit“ wie folgt: „Für solche Kinder ist die Volksschule nicht geschaffen. Es ist unmöglich, dass ihr Gehirn dort die erforderliche Übung erfährt und dementsprechend weitergebildet wird“ (ebd. 2012, S. 30). Es entwickelten sich zunehmend gesellschaftliche und standespolitische Interessen an der Hilfsschule (ebd. 2012, S. 31 ff.), durch die kritische Argumente immer wieder bekämpft und Mundtot gemacht wurden (ebd. 2012, S. 36). Auch reformpädagogische Ansätze besonders in den Jahren 1920-1932, wie beispielsweise der Jena Plan (Peter Petersen 1927) vermochten den Ausbau des Hilfsschulwesens nicht aufzuhalten (ebd. 2012, S. 39). 1928 existierten in fast allen größeren Orten Hilfsschulen, die durch Zwang und staatliche Macht gesichert wurden.

### 5.1.2 Entwicklung ab 1945

Eine gesamtdeutsche Entwicklung nach 1945 lässt sich kaum darstellen und ist an dieser Stelle auch nicht notwendig, weshalb im Hinblick auf den Fokus Baden-Württemberg die Entwicklungen in der ehemaligen DDR im Rahmen dieser Arbeit vernachlässigt werden. Zusammenfassend sei bezüglich der Entwicklungen in der DDR nur erwähnt, dass dort nach Kriegsende ein schneller Aufbau von Hilfsschulen erfolgte, der aber sogenannte „bildungsunfähige“ Kinder aus dem allgemeinen Bildungswesen ausschloss. Das System der Hilfsschule verfestigte sich hier, ohne in seiner ideologischen Begründung oder in seiner organisatorischen Ausgestaltung in Frage gestellt zu werden (Werning 2012, S. 41). Auch in der BRD wurde, mit einem Ausbau der Hilfsschulen, an die Traditionen der Weimarer Republik im Bereich der Sonderpädagogik angeknüpft (Ellger-Rüttgardt 2009, S. 27). Neben einer Art „Wiedergutmachung“ gegenüber den Untaten des dritten Reiches, sollte so vor allem zur Entlastung der Volksschule beigetragen werden. Das dreigliedrige Schulsystem und die „Schule für bildungsfähige Schwachsinnige“ (Schröder 2005, S. 41) in der Bundesrepublik, wurde durch die „natürliche Begabungsstruktur“ begründet. Auch der im dritten Reich offiziell eingeführte Oberbegriff „Sonderschule“ wurde beibehalten. Erst in den fünfziger Jahre wurde vermehrt Kritik geäußert, die vor allem ein verändertes Konzept und ein verbessertes Image von Hilfsschulen forderte (ebd. 2005, S. 41). Zunehmende Reformbestrebungen im deutschen Bildungswesen, forderten die Konzeption von Gesamtschulen und damit einer Lockerung der Starrheit und „sozialen Selektivität“ (Werning 2012, S. 41). Die Diskussion um die Gesamtschule war für die Hilfsschulen in soweit höchst relevant, als dass die Frage aufkam, ob die Gesamtschule bei ihrer Integration der Bildungsgänge nicht auch die Lernbehinderten einzubeziehen habe (ebd. 2005, S. 257). Es blieb jedoch weitestgehend bei der Frage, sodass keine/kaum praktische Umsetzungen folgten. Das Programm der „Normalisierung“ (1959) stellt einen wichtigen Schritt zur „Aufhebung von Ausgegrenztheit und [hin] zu normalen sozialen Beziehungen“ (Speck 2011, S. 16) dar. Es bezog sich ursprünglich vor allem auf Personen mit geistiger Behinderung, gewann dann aber implizit auch Bedeutung für Menschen mit anderen Behinderungen. Ziel war es die allgemeine Segregation und Isolation aufzuheben und „Overprotection“, im Sinne vom „Schonraum Sonderschule“, abzubauen. Normalisierung sollte Menschen mit Behinderung aus ihrer Sonderrolle herausholen und sie am „normalen Zusammenleben mit den anderen Menschen teilhaben“ (ebd. 2011, S. 16) lassen. Im Vergleich zu den skandinavischen Ländern, zeigten sich Tendenzen zu einem Wandel in Deutschland nur schleppend. Ein Ausbau der Sonderschulen fand noch bis weit in die 70er statt und führte dazu, dass sich die Zahlen der Sonderschüler und -schülerinnen von 1960-1973 verdreifachten (Werning 2012, S. 41). Nur erwähnt sei, dass diese Aussage vor dem Hintergrund

insgesamt stark steigender Schülerzahlen etwas relativiert werden muss. Noch 1972 forderte die KMK in ihrem Gutachten ausdrücklich die Instandhaltung der isolierten Form der „Lernbehindertenschule als Ganztageseinrichtung“ (ebd. 2012, S. 42). Erst in den nächsten Jahren folgten dann vereinzelt integrative Tendenzen, die im folgenden Abschnitt beschrieben werden.

### **5.1.3 Integrative Tendenzen in den 70er Jahren**

Angestoßen vom deutschen Bildungsrat und engagierten Eltern und Lehrern kam es besonders zwischen 1970 und 1987 zu ersten integrativen Schulversuchen in der Bundesrepublik Deutschland. So forderte der deutsche Bildungsrat 1973 in seinen Empfehlungen „eine neue Konzeption zur pädagogischen Förderung Behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher, die eine weit mögliche gemeinsame Unterrichtung von Behinderten und Nichtbehinderten vorsieht und selbst für behinderte Kinder, für die eine gemeinsame Unterrichtung mit Nichtbehinderten nicht sinnvoll erscheint, soziale Kontakte mit Nichtbehinderten ermöglicht. Damit stellt sie der bisher vorherrschenden schulischen Isolation Behinderter ihre schulische Integration entgegen“ (Deutscher Bildungsrat 1973, 15 f.). Die zum Teil starken Formulierungen weckten hohe Erwartungen, die jedoch weitgehend enttäuscht wurden (Werning 2012, S. 42). Dies liegt auch daran, dass die eigentlichen Vorschläge in der Empfehlung sehr vorsichtig sind. Bei genauerer Betrachtung fällt auf, dass keine völlige Abschaffung aller separierender sonderpädagogischer Einrichtungen, sondern „nur“ Kontakt zwischen Behinderten und Nicht-Behinderten gefordert wird. Dies sollte vor allem durch additive Eingliederung der weiterhin bestehenden Sonderschulen geschehen, anstatt diese abzuschaffen (Schröder 2005, S. 257). Trotzdem wurde so eine Öffnung bewirkt, die beim ersten Auftreten von Lernproblemen ein „abgestuftes, prinzipiell durchlässiges System von Fördermaßnahmen“ (ebd. 2005, S. 258) vorsah.

Allgemein folgten in den 1970er Jahren nun scharfe bildungspolitische Debatten und integrative Schulversuche. Die Schulversuche wurden vor allem von engagierten Eltern und Lehrer durchgesetzt, die die schulische Ausgrenzung nicht länger zulassen wollten (Werning 2012, S. 204). Positive Erfahrungen führten zur Ausweitung der Integration und weitere Diskussionen über schulrechtliche Voraussetzungen, die ihren Höhepunkt in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1994 fanden, in der „endgültig die institutionsbezogene zugunsten einer individuumzentrierten Sichtweise aufgegeben wurde“ (Ellger-Rüttgart 2009, S. 27). Wie noch aufzuzeigen ist, stellen sich heute jedoch trotzdem noch ähnliche Fragen, wie vor diesen Empfehlungen.

#### **5.1.4 Entwicklungen ab den 90er Jahren**

Seit Anfang der 1990er Jahre hat es zahlreiche Veränderungen etwa in Bezug auf das Verhältnis von Behinderung und Behindertenrecht gegeben. Die Kritik an der mit dem Ausbau verbundenen Segregation stieg stark an (Boban & Hinz 2009, S. 33). Zwischen den Jahren 1994 und 2000 werden neun Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung von der Kultusministerkonferenz der BRD erstellt, welche allerdings keine verbindlichen Richtlinien darstellen, da sie nicht in der Gesetzgebung der jeweiligen Bundesländer implementiert sind (Schulz zur Wiesch 2009, S. 31). Trotzdem werden bereits 1995 die wichtigsten Elemente der ersten KMK-„Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland“ (1994) durch die „Verordnung über die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und die Entscheidung über den schulischen Förderort“ (VO-SF 1995) umgesetzt (Schulz zur Wiesch 2009, S. 32). Abgelöst wurde diese im August 2005 durch die AO-SF. Diese Rahmenbedingungen boten zwar notwendige Grundlagen für die Integration von SuS mit sonderpädagogischem bzw. speziellem Förderbedarf, waren jedoch nicht ausreichend für gelingende Integration. So gab es im Verlauf zwar immer wieder Einzelintegrationen von Kindern mit Behinderungen, deren Eltern sich sehr darum bemüht haben, jedoch konnten die Empfehlungen der KMK kein grundsätzliches Umdenken ermöglichen. Im Jahr 1992 und 1993 wurden in Baden-Württemberg fünf Schulversuche zur Integration eingerichtet, von denen zwei Schulen die zielgleiche und drei Schulen die zieldifferente Integration erprobten (Engler-Soyer, Weiser 1998, S. 147). Die 1995/96 auslaufenden Projekte, zeigten ein klares Bild von positiven Erfahrungen. Trotzdem ist vor allem die zieldifferente Integration, die von dem jeweiligen Entwicklungsniveau der Kinder ausgeht und bei der Verschiedenheit als „pädagogische Herausforderung begriffen wird“ (ebd., S. 142), immer noch ein Einzelfall. Engler-Soyer und Weiser (1998) beschreiben die Situation wie folgt: „In Baden-Württemberg war dem Bemühen um Integration (...) bisher nur wenig Erfolg beschieden. Baden-Württemberg beschreitet den Weg der Kooperation statt Integration“ (S. 143).

Rund 15 Jahre nach dem Entstehen der Salamanca-Erklärung, wird im März 2009, die seit Dezember 2006 von der UN-Generalversammlung verabschiedete UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (vgl. Kap. 3.3.1), in Deutschland rechtskräftig. Die Diskussion um das Thema Inklusion und speziell um die Begriffe Integration vs. Inklusion (Kap. 3.2) wurde damit wieder besonders belebt (Speck 2011, S. 83).

Von besonderer Bedeutung war außerdem der Beschluss der KMK von 1999, dass die „Aufgabe der allgemeinen Schule auch die Förderung von SuS mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarf mit einschließt“ (Schröder 2005, S. 270). Diese Formulierung sei deshalb sehr

wichtig, da sie von einer prinzipiellen Verantwortlichkeit der allgemeinen Schule für alle SuS her ausgeht, was nach Schröder Grundlage für eine gelingende Integration ist (ebd., S. 269). In den letzten Jahren zeigte sich eine Umsetzung, wenn überhaupt jedoch eher im Primarbereich, weshalb Schröder betont, dass vor allem eine Umsetzung von Nöten ist, die über diesen Bereich hinausgeht. Im Jahr 2008 wurden bundesweit nur 18,4% SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Regelschulen unterrichtet (Werning 2012, S. 207). Einige der letzten Vorgaben auf internationaler Ebene stammen von der Unesco-Kommission 2009, die es zum Ziel haben, dass „alle Menschen weltweit [sollen] Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung erhalten. Jeder muss in die Lage versetzt werden, seine Potenziale entfalten zu können. Dieser Anspruch ist universal und gilt unabhängig von Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen oder besonderen Lernbedürfnissen eines Menschen“ (Unesco-Kommission e.V.). Trotzdem wird die Integration von SuS mit Behinderungen in Schulämtern und allgemeinen Schulen nur in Einzelfällen als Chance gesehen. Landesregierung und Kultusministerium sprechen zwar von großen Vorteilen des gemeinsamen Unterrichts, treffen aber keine Entscheidungen hinsichtlich der Inklusion und bestehen auch weiterhin auf eine Differenzierung und Verschärfung des Leistungsdrucks auch an Grundschulen (LAG Baden-Württemberg 2006, S. 254). Auch fehlende finanzielle Ressourcen und die Tatsache, dass in Baden-Württemberg die zieldifferente Beschulung von SuS mit Förderbedarfen, bis heute nicht in das Schulgesetz aufgenommen wurde, sind Barrieren, die den Prozess der Inklusion 'behindern': „Der zieldifferente Unterricht, d. h. ein Unterricht mit lehrplanmäßig unterschiedlichen Lernzielen für behinderte und nicht behinderte Schülerinnen und Schüler, wurde nicht als weitere Form integrativer Bildung und Erziehung aufgenommen. Im Jahre 1997 lagen hierzu zwar Ergebnisse von einigen Schulversuchen vor, die damit vorliegenden Erfahrungen waren aber für eine allgemeine Gesetzgebung nicht hinreichend. Auch heute sind vor einer Entscheidung über die Aufnahme auch dieser Form der integrativen Unterrichtung und Erziehung noch weitere Erfahrungen im Rahmen integrativer Entwicklungsprozesse notwendig“ (Landtag von Baden-Württemberg 2004, S. 4 f.).

**Merke:**

Historisch ist das Sonderschulsystem in Baden-Württemberg viel tiefer verwurzelt und ausdifferenzierter, als jemals in Italien. Der Prozess der Integration wird kleinschrittig geplant, jedoch konnte sich Inklusion, trotz zahlreichen Gesetzen und Verordnungen bis heute, vor allem in den Köpfen der Menschen, noch nicht durchsetzen. Baden-Württemberg ist noch weit entfernt von einer „Schule für alle“, wie es die Inklusion vorsieht.

Im Folgenden Kapitel soll zur Verdeutlichung noch näher auf die tatsächliche Situation und den aktuellen Stand der Entwicklungen eingegangen werden.

## 5.2 Aktueller Stand der Umsetzung der UN-Konvention

Trotz der Rechtskräftigkeit des UN-Abkommens sind das Verbot auf Diskriminierung und das Recht auf allgemeine Beschulung in Deutschland noch keineswegs selbstverständlich (Riedel & Arendt 2010) und werden höchst unterschiedlich auf Länderebene gehandhabt. Wocken beschreibt diese ‚Entlassung der Bundesländer in die Beliebigkeit‘ (vgl. Wocken 2014, S. 101) als einen entscheidenden Akt bei einer „Entkernung der Behindertenrechtskonvention“ (ebd., S. 73). So habe sich Deutschland nach Artikel 35 zwar verpflichtet Inklusion umzusetzen, jedoch die Verantwortlichkeit an die einzelnen Länder abgegeben und Bildung zur ‚Sache der Länder‘ (vgl. ebd., S. 102) erklärt. Dies enthebt die einzelnen Länder zwar nicht aus „Verpflichtungen, die sich völkerrechtlich aus der BRK und innerstaatlich aus dem Grundsatz der Bundestreue ergeben“ (ebd.), doch trotzdem sind die einzelnen Länder, nach Wocken, letztendlich dazu ermächtigt „ganz nach Belieben inklusive Bildung in unterschiedlichsten Organisationsformen zu entwickeln und insbesondere das Förderschulwesen zu konservieren“ (ebd., S. 103). Auch wenn sich diese Arbeit vor allem auf Baden-Württemberg bezieht, soll dieser „Gesamtzusammenhang“ an dieser Stelle nochmal betont werden. Wocken kommt zu dem Urteil, dass sowohl die Bundesregierung, die Kultusministerkonferenz, als auch die Bundesländer, also auch Baden-Württemberg, die Behindertenrechtskonvention bisher „nicht in der gebotenen Weise umgesetzt und sich der Verletzung eines völkerrechtlichen Vertrags schuldig gemacht haben“ (ebd.). Diesem Urteil soll nun der konkrete Blick auf die tatsächlichen Umsetzungen in Baden-Württemberg folgen, um ein angemessenes Urteil bilden zu können. Im Jahr 1999 veröffentlichte die Kultusministerkonferenz erstmals Daten zur sonderpädagogischen Förderung in allgemeinen Schulen. Bei Sichtung der Literatur fällt auf, dass in Baden-Württemberg, aber auch in den anderen Bundesländern, aktuell vielfach von einer Stagnation der Integrationsquote gesprochen wird (Boban & Hinz 2009, Kulig 2009, Bertelsmann-Stiftung 2014). Diese Stagnation ist unter anderem auf fehlende Akzeptanz im Normen- und Wertesystem der beteiligten Personen, zurückzuführen. So werden heterogene Lerngruppen in Baden-Württemberg noch immer vermieden und „Heterogenität nicht als Ressource für alle, auch für die Schülerinnen und Schüler mit den besten Lernvoraussetzungen“ (Wallnäfer 2011, S. 19) angesehen. Für den Unterricht bedeutet dies, dass Faktoren die der Persönlichkeitsentwicklung zugeschrieben werden, im Gegensatz zum „kognitiven Lernen im engeren Sinne“ (ebd.), oft als „sekundär oder in Funktion zum schulischen Lernen beschrieben werden“ (ebd.). Für das soziale Lernen sei also primär die Familie zuständig, während die Schule sich auf kognitive Aspekte konzentrieren solle. Es handelt sich hier um eine Einflussgröße, die die systemimmanente Segregation ganzer Gruppen stützt und so die Bildungsbiographien dieser SuS

entscheiden prägt. Ein Verharren auf solchen Einstellungen führt zwangsläufig zu einer Stagnation der Integration (ebd.). Weiter sind Stagnationen vor allem auch auf mangelnde Bereitschaft auf der Makroebene zurückzuführen, da für erfolgreiche Integration immer noch entscheidende Grundlagen auf Gesetzesebene fehlen: Integration von SuS mit sonderpädagogischem bzw. speziellem Förderbedarf wird nur in Einzelfällen als Chance gesehen. Auch wenn die Landesregierung und das Kultusministerium von großen Vorteilen des gemeinsamen Unterrichts und der Integration von SuS mit Beeinträchtigungen sprechen, treffen sie keine Entscheidungen die der Integration entgegen kommen und bestehen auch weiterhin auf Differenzierung und Verschärfung des Leistungsdrucks, auch an Grundschulen (LAG Baden-Württemberg 2006, S. 254). Dieser Leistungsdruck hemmt selbstreferentielle Lernprozesse und die Konzentration. Auch mangelnde finanzielle Ressourcen erschweren derzeit die Integration. So verweisen Gemeinden und Kreise auf ihre leeren Kassen und machen integrative Schulentwicklungsprojekte und Einzelintegration durch eine Verknappung der geldlichen Mittel für die Assistenz und Fahrkosten fast unmöglich für die betroffenen Eltern (ebd.). In Baden-Württemberg wurden Grundlagen für eine konsequente inklusive Beschulung von SuS mit sonderpädagogischem bzw. speziellem Förderbedarf bis heute nicht in das Schulgesetz aufgenommen, sodass oft lediglich Kompromisse wie eine Zurückstellung im Kindergarten, ein befristeter Besuch der Sonderschule, der Besuch der allgemeinen Schule auf Probe usw., möglich sind (ebd., S. 251). Zwar formuliert das Schulgesetz § 15, Abs. 4 ausdrücklich, dass die Förderung behinderter Kinder auch Aufgabe der anderen allgemeinen Schularten ist, schränkt dies jedoch im folgenden Absatz wieder ein, in dem es heißt: „[...] wenn sie aufgrund der gegebenen Verhältnisse dem jeweiligen gemeinsamen Bildungsgang in diesen Schulen folgen können“ (Schulgesetz Baden-Württemberg 2008). Stattdessen sind im Schulgesetz nach wie vor die Aufgaben und Ziele der Sonderschule und der sonderpädagogischen Förderung festgelegt, sodass es fraglich ist, inwieweit der Gesetzgeber ein gemeinsames Schulangebot anstrebt. So heißt es im Schulgesetz § 15 (1):

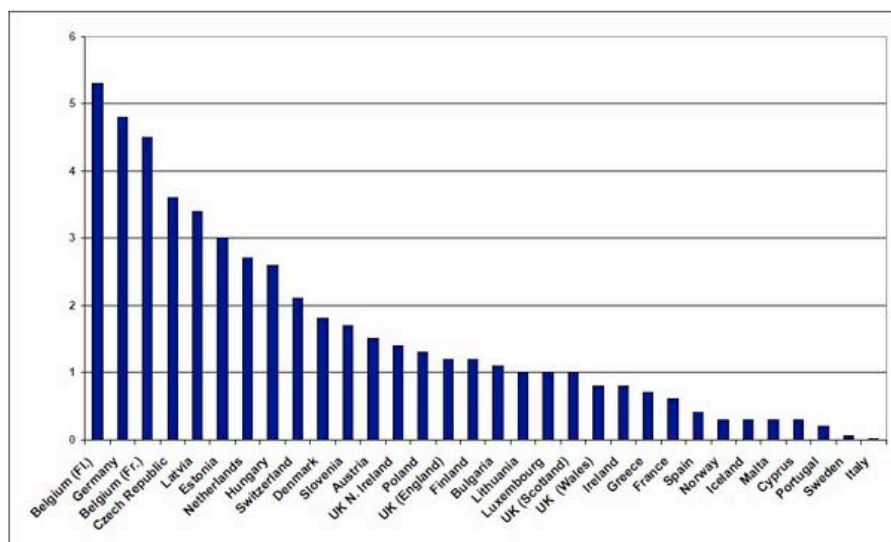
„Die Sonderschule dient der Erziehung, Bildung und Ausbildung von behinderten Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die in den allgemeinen Schulen nicht die ihnen zukommende Erziehung, Bildung und Ausbildung erfahren können. Sie gliedert sich in Schulen oder Klassen, die dem besonderen Förderbedarf der Schüler entsprechen und nach sonderpädagogischen Grundsätzen arbeiten; sie führt je nach Förderungsfähigkeit der Schüler zu den Bildungszielen der übrigen Schularten, soweit der besondere Förderbedarf der Schüler nicht eigene Bildungsgänge erfordert.“ (ebd.).

Sonderschulen sind also für die SuS, die den Leistungsmaßstäben der allgemeinen Schule nicht entsprechen können, in Baden-Württemberg noch immer die entsprechende Alternative. So wird mit §15 zwar eine gesetzliche Grundlage für zielgleiche Integration geschaffen, nicht jedoch für inklusive, ziendifferente Integration. Über die Pflicht zum Besuch und die Art des Sonderschultypus entscheidet die Schulaufsichtsbehörde (ebd., § 82, Abs. 2). Unter der alten Landesregierung wurden



5 Schwerpunktregionen bestimmt, in denen das Schulgesetz außer Kraft gesetzt wurde und die dazu aufgefordert sind, „neue Schulangebote für Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf auf dem Hintergrund der Behindertenrechtskonvention zu erproben“ (Hudelmaier-Mätzke & Merz-Atalik 2011). Außerhalb dieser Schwerpunktregionen sind integrative Projekte derzeit noch stark von den einzelnen Schulämtern abhängig. So können diese in einzelnen Schulamtsbezirken sehr motiviert sein, entsprechende Möglichkeiten und Ressourcen für SuS mit sonderpädagogischem bzw. speziellem Förderbedarf bereitzustellen, während gemeinsamer Unterricht in anderen Bezirken „rigoros abgewiesen“ (ebd.) wird. In der Regel sind jedoch selbst bei einem guten Willen des Schulamtes jahrelange Vorplanungen notwendig. Auch die finanzielle Frage stellt oft eine große Barriere dar, da Ressourcenzuweisungen gesetzlich nicht für zieldifferente Förderungen vorgesehen sind und deshalb dem Anspruch auf sonderpädagogische Unterstützung an den Regelschulen nicht nachgekommen werden kann (ebd.). Positiv ist zu erwähnen, dass sich der „Inklusionsanteil“ (Bertelsmann-Stiftung 2014) in den vergangenen Jahren vergrößert hat. Im Schuljahr 2012/13 besuchen „27,7 Prozent der 72.600 Förderschüler eine Regelschule“, während der Anteil im Jahr 2008 bei nur 26% lag. Derzeit besuchen auf Bundesebene 28,2% der Förderschüler eine reguläre Schule (ebd.). Diese positive Tendenz muss jedoch in Zusammenhang mit einem Anstieg der Schülerzahlen an Förderschulen gesehen werden. Im Schuljahr 2005/2006 besuchten knapp 55 000 SuS eine der rund 580 Sonderschulen im Land Baden-Württemberg, was etwa 4,2% der Gesamtschülerzahl darstellte (Schwarz-Jung 2006, S. 22). Zwei Jahre später ist der Anteil, trotz der Unterzeichnung der UN-Konvention, nicht gesunken, sondern im Gegenteil von 4,7% auf 5,0% gestiegen (Bertelsmann-Stiftung 2014). Insgesamt steigt die Einschulungsquote an Sonderschulen in Baden-Württemberg tendenziell noch immer an. So zeigt Deutschland im internationalen Vergleich im Jahr 2011, hinter Belgien, die zweithöchste Separationsquote von 4,9%, während Italien die niedrigste Separationsquote vorweist (Unesco 2011):

**Anteil der Schüler in Förderschulen in der Europäischen Union, angegeben in Prozent der Gesamtschülerzahl (2011)**



Dieser Anstieg von SuS mit besonderen Förderbedarfen macht zusätzliche personelle und finanzielle Ressourcen notwendig, die, wie oben bereits angesprochen, sowieso schon knapp sind. Nach wie vor sind die Ressourcen jedoch im Förderschulsystem gebunden und erhalten so das Doppelsystem aus Sonder- und Regelschule (Bertelsmann-Stiftung 2014).

Weiter zeigten sich im Jahr 2011 tendenziell mehr Schulwechsel von einer allgemeinen auf eine Sonderschule als umgekehrt (Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg 2011). Generell wird in einer Studie der Bertelsmann-Stiftung (2012) festgestellt, dass das deutsche Schulsystem vor allem „nach unten“ durchlässig ist, sodass etwa doppelt so viele SuS an eine ‚niedrigere Schulform‘ wechseln, wie Aufsteiger. Mehr Informationen dazu finden sich in der Beschreibung der Studie (Bertelsmann-Stiftung 2012).

Ein weiterer Trend zeigt sich in der Entwicklung der Schülerzahlen, die überhaupt als förderbedürftig eingestuft werden: Während die Schülerzahlen von SuS an allgemeinen Schulen in Baden-Württemberg eher rückläufig sind, sind die Schülerzahlen von SuS mit Beeinträchtigungen bis zum Schuljahr 2010/12 anteilmäßig gestiegen (Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2012). Diese Entwicklungen laufen jeder Inklusion zuwider und sind nicht UN-Behindertenrechtskonform. Zwar wurde in der UN-Konvention kein Zeitraum festgelegt, in dem sich die Entwicklung vollzogen haben muss, jedoch sollten langsam Fortschritte, anstatt Rückschritte, zu erkennen sein. Ausführliche Darstellungen über Begründungen für die Tendenz, dass immer mehr SuS als förderbedürftig eingestuft werden, würden an dieser Stelle zu weit führen. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass vor allem die Sonderpädagogik (immer noch) die eigene Profession erhalten will. Da die Diagnosen zur Einstufung des Förderbedarfs der SuS, von den Sonderpädagogen selber gestellt wird und ein mehr an SuS mit sonderpädagogischem bzw. speziellem Förderbedarf die Sonderpädagogen immer unverzichtbarer macht, lässt auf gewisse Versuche hindeuten, die eigene Profession so zu erhalten. Insgesamt muss sich also auch die Sonderpädagogik einer neuen Sichtweise öffnen und verstehen, dass eine inklusive Schulkultur nur dann wachsen kann, wenn sonderpädagogische Fachkompetenz zur Verfügung steht. Wie das Beispiel Italien zeigt (vgl. Kapitel 4.5) ist das Berufsfeld der Sonderpädagogik nicht bedroht ist, sondern im Gegenteil sogar zwingend notwendig, wenn auch mit einem veränderten Rollenverständnis.

Nach der Definition von Bürli (vgl. Kap. 3.2) kann in Baden-Württemberg derzeit noch lange nicht von Inklusion, sondern bestenfalls von Integration gesprochen werden. In vielen Bereichen befindet sich Baden-Württemberg sogar immer noch auf der zweiten Stufe, auf dem Weg zur „Inklusion als Normalfall“: der Stufe der „Separation“. Der Gedanke der Separation schlägt sich oft noch in den grundsätzlichen Haltungen und Umsetzungsversuchen nieder, sodass das Doppelsystem aus Regel-

und Sonderschule erhalten und einen Systemwechsel verhindert wird.

Unter dem rechtstheoretischen Blick nach Wocken (vgl. Kap. 2.3), wird Integration in Baden-Württemberg eher 'noch' als das Recht auf Gemeinsamkeit und Teilhabe gesehen (Stufe der Integration), da das Recht auf Selbstbestimmung und Gleichheit (Inklusion) Rechte sind, die derzeit in Baden-Württemberg (noch) nicht umgesetzt werden. Es ist weiter fraglich, ob bei integrativen Projekten, die derzeit probeweise veranlasst werden, nicht auch das „Recht auf Bildung“, das nach Wocken auf der Stufe der Separation verwirklicht wird, 'geopfert' wird, was sich beispielsweise an den speziellen Betreuungsmaßnahmen zeigt. Diese beträgt in etwa 0,35 Lehrerwochenstunden pro SuS (Merz-Atalik 2014a). In dieser halben Stunde werden entsprechende effektive Förderung für beeinträchtigte SuS bereit gestellt. Nach Degener meint „inklusiv“ jedoch, dass „das Recht auf Bildung (...) eindeutig als Recht auf inklusive und qualitativ hochwertige Bildung auf allen Ebenen ausgeformt“ (in Wocken 2014, S. 76) wird. Das ‚qualitativ höhere Rechtsgut‘, das die Stufe der Integration beansprucht, scheint also in Baden-Württemberg eher niedrig zu sein, sodass die Umsetzung im Endeffekt keinen höheren Wert hat, als die Separation: Im Gegenteil, stellt sich hier die Frage, welche Werte mehr ins Gewicht fallen und ob eine 'schlecht verwirklichte Integration' nicht eventuell sogar negativer zu bewerten ist als eine 'gute Segregation'. Diese Aussage soll an dieser Stelle so stehen gelassen werden, da weitere Darstellungen den Rahmen dieser Arbeit sprengen würden und es hier auch keine ‚allgemeingültige Antwort‘ gibt.

**Merke:**

In Baden-Württemberg liegt die Verantwortlichkeit zur Umsetzung der Behindertenrechtskonvention bei den einzelnen Bundesländern. In Baden-Württemberg wurden die darin enthaltenen Forderungen bisher nicht in gebotener Weise umgesetzt. Es fehlt vor allem an grundsätzlicher Akzeptanz von Behinderung im Norm- und Wertesystem der Menschen. Weiter begrenzt der immer größer werdende Leistungsdruck, beispielsweise durch Vergleichsarbeiten, die Möglichkeiten zu inklusiver Beschulung oder hemmt selbstreferentielle Lernprozesse. Es fehlen klare und unmissverständliche Gesetze und Vorschriften, die Integration langsam zu Inklusion werden lassen. Auch die Tatsache, dass Ressourcen nach wie vor an die Sonderschule gebunden sind, trägt zu einem Erhalt des Doppelsystems aus Sonder- und Regelschule bei. Trotzdem hat sich der Inklusionsanteil in den letzten Jahren vergrößert, auch wenn gleichzeitig immer mehr SuS als förderbedürftig eingestuft werden. Insgesamt kann in Baden-Württemberg lediglich von Segregation bzw. ersten Ansätzen von Integration gesprochen werden.

## 5.3 Das Schulsystem in Baden-Württemberg

Im Folgenden soll das Schulwesen in Baden-Württemberg beschrieben werden, um eine Vergleichsgrundlage zu Italien zu schaffen. Während das allgemeine Schulsystem nur überblicksmäßig skizziert wird, soll etwas genauer auf die, für die integrative Beschulung im Primar- und Sonderschulbereich wichtigen Strukturen, eingegangen werden.

Vor dem Beginn der Schule können alle Kinder ab 3 Jahren den Kindergarten besuchen. Hier existieren parallel integrative und behinderungsspezifische Einrichtungen, die Kinder mit entsprechenden Förderbedarfen besuchen können. Anschließend sieht das Schulwesen in Baden-Württemberg eine Grundschulzeit von vier Jahren vor. Nach Beschluss der Kultusministerkonferenz werden alle Kinder, „die bis zu einem gesetzlich festgelegten Stichtag das sechste Lebensjahr“ vollendet haben (in Baden-Württemberg der 30. September), „zum 1. August mit Beginn des Schuljahres schulpflichtig“ (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in BRD 2012). Bisher gliedert sich das weitere Schulwesen in Baden-Württemberg wie folgt: Die SuS werden nach dem Besuch der Grundschule in Hauptschulen (5 Schuljahre bis zum Hauptschulabschluss), Realschulen (6 Schuljahre bis zum mittleren Bildungsabschluss) oder Gymnasien (8 Schuljahre bis zum Abitur/Hochschulreife) zugeteilt.

Im Schuljahr 2012/13 arbeiteten außerdem erste „Starterschulen“ (Schulgesetz Ba-Wü §8, 2010) als Gemeinschaftsschule, die ein erster Versuch sind, Alternativen gegenüber dem separierenden Schulsystem aufzuzeigen. Die Themen „Gemeinschaftsschulen“ und Ganztagschulen werden derzeit stark diskutiert. Durch die Entwicklung solcher Schulen wird Integration / Inklusion begünstigt. Zum besseren Verständnis eine kurze Erklärung, was unter Gemeinschaftsschule verstanden wird: In Gemeinschaftsschulen sollen alle SuS nach ihren individuellen Voraussetzungen lernen, indem zum Beispiel alle Bildungsstandards angeboten werden. Konkreter arbeiten Lehrer/innen im Team und wenden schülerzentrierte Unterrichtsmethoden an, Leistungsmessungen werden durch persönliche Beurteilungen ergänzt, alle SuS erhalten einen individuellen Lern- und Förderplan, der Schulalltag ist rhythmisiert und der Unterricht soll in Lerngruppen anstatt im herkömmlichen Klassenverband stattfinden (ebd.) Die Zuweisung zu einem dieser Schultypen erfolgt aufgrund einer Empfehlung nach der Grundschule. Hier kann zwar zusätzlich die Elternperspektive berücksichtigt werden, muss sie aber nicht (Hudelmaier-Mätzke & Merz-Atalik 2011). Nach Beendigung der allgemeinen Schulpflicht bietet ein differenziertes berufliches Schulwesen die Möglichkeit, den nächsthöheren Abschluss zu erlangen (Berufskolleg, Berufsfachschule, Fachschule usw.).

Parallel zu diesen allgemeinen Schularten existiert ab dem Primarbereich ein sehr ausdifferenziertes Sonderschulsystem, welches sich ebenfalls in 9 Sonderschultypen gliedert. So ist die schulische Bildung von SuS mit Behinderung zwar grundsätzlich die Aufgabe aller Schularten, doch „für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und einem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot steht neben den Formen inklusiver schulischer Bildung auch ein differenziertes Angebot an Sonderschulen mit eigenständigen sonderpädagogischen Bildungsangeboten zur Verfügung“ (Landesbildungsserver Baden-Württemberg 2014a). Auf diesen behinderungsspezifischen Sonderschulen herrscht, im Gegensatz zu den meisten Regelschulen, ein Ganztagsangebot. Grundsätzlich können alle Bildungsabschlüsse der allgemeinen Schule erreicht werden. Soweit die Behinderung es erforderlich macht, sind auch spezifische Schulabschlüsse vorgesehen (Bildungsgang Förderschule, Bildungsgang Geistigbehinderte). Bezüglich der Bildungsabschlüsse nach den Normen der allgemeinen Schule, erreichen vor allem SuS auf Schulen für Sehbehinderte, Hörgeschädigte, Sprachbehinderte und Erziehungshilfe, wenn überhaupt, den Hauptschulabschluss. Im Durchschnitt gelingt dies an diesen Schulen etwa 55 % der SuS (Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg/ Landesamt für Statistik 2011, S. 115). Es ist Aufgabe der Schulen, den SuS sowohl das Erreichen der Standards des jeweiligen Bildungsgangs zu ermöglichen, als auch den Erwerb von Kompetenzen für eine selbstständige und selbstbestimmte Lebensführung zu sichern. „Die Schulen orientieren sich deshalb an den Vorgaben der Bildungspläne der allgemeinen Schulen und an den Bildungsplänen für die entsprechenden Sonderschulen“ (Landesbildungsserver Baden-Württemberg 2014a). Schöler plädiert für einen allgemein formulierten Rahmenplan, der für alle SuS gültig sein soll „und dann von den Unterrichtenden entsprechend den Lernbedürfnissen der konkreten Schülerinnen und Schüler modifiziert“ (Schöler 1999, S. 73) werden soll. Hinter den vielen verschiedenen Bildungsplänen sieht Schöler ideologische Hintergründe, denen die „pessimistische Annahme, dass nicht allen Schülerinnen und Schülern dasselbe angeboten werden könnte, weil nicht alle in der Lage seien, dasselbe zu lernen“ (ebd.) zu Grunde liege. Ein weiterer Aspekt ist, dass Sonderschulen sich oft in weiter Distanz zu den Heimatorten der SuS mit sonderpädagogischem bzw. speziellem Förderbedarf befinden. Auf Grund der weiten Entfernung kann der Schulweg deshalb oft nicht „alleine bewältigt“ (ebd., S. 71) werden, sondern mit Hilfe schulorganisierter Busse. Neben fehlender Selbstständigkeit der SuS nimmt dieser Weg viel Zeit in Anspruch.

Insgesamt stellt Baumert jedoch fest (in ebd., S. 69), dass bisher nicht bewiesen werden konnte, „dass das mehrgliedrige deutsche Schulsystem zu besseren Leistungen führt als einheitliche Schulsysteme“ (ebd.). Im Gegenteil zeigen die PISA-Ergebnisse, dass die Leistungen deutscher SuS weit hinter denen von SuS zurückliegen, die in nicht-selektiven Schulsystemen unterrichtet werden.

Der Erhalt eines mehrgliedrigen Schulsystems ist deshalb mehr als fraglich.

Merke:

In Baden-Württemberg werden die SuS an Regelschulen nach einer 4-jährigen Grundschulzeit auf weitere Schultypen aufgeteilt. Paralell zu diesem System existiert ein ausdifferenziertes Sonderschulsystem, das schon ab dem Kindergarten greift. Es besteht keine Verpflichtung zu einer wohnortsnahen Beschulung, sodass sich (Sonder-) schulen in der Regel in weiter Distanz zu den Heimatorten der SuS mit sonderpädagogischem bzw. speziellem Förderbedarf befinden und eine über die Schulzeit hinausgehende Integration erschwert wird. SuS mit solchen Förderbedarfen werden derzeit, wenn überhaupt, von den Regelschulen „aufgenommen“.

## 5.4 Grundlegende Strukturen des Bildungssystems

Das deutsche Schulwesen steht nach Artikel 7 im Grundgesetz generell unter der Aufsicht des Staates. Das Grundgesetz an sich liefert keine direkten Inhalte für die Schule. Im Gegensatz zu Italien hat jedes der 16 Bundesländer in Deutschland seine eigenen Gesetze und Vorgaben, sodass die Bestimmungen in den einzelnen Landesverfassungen der deutschen Bundesländer sehr unterschiedlich sind. In dieser Arbeit werden die Voraussetzungen in Baden-Württemberg, als eine von 16 Möglichkeiten, die in Deutschland beschrieben werden könnten, aufgezeigt. Hiermit soll deutlich werden, dass auch integrative Ansätze und Umsetzungen in dem einen Bundesland, viel weiter oder weniger weit entwickelt sein können, als in benachbarten Bundesländern.

Bundeslandübergreifend hat individuelle Förderung in der Sonderpädagogik einen hohen Stellenwert und ist an Sonderschulen meist fester Bestandteil der Schul- und Unterrichtskultur. Insbesondere im Zusammenhang mit der in der UN-Behindertenrechtskonvention geforderten Inklusion gewinnt individuelle Förderung nun auch für „unauffällige SuS“ an Regelschulen an Bedeutung. Da dies jedoch momentan noch in der Diskussion und Evolution steht, bezieht sich dieser Teil der Arbeit vor allem auf die individuelle Förderung an Sonderschulen und auf die Förderung der SuS, die mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf an Regelschulen unterrichtet werden.

Zunächst soll jedoch das Verfahren über die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs dargestellt werden. Nach den KMK-Empfehlungen von 1994 (Kultusministerkonferenz 1994), umfasst die Feststellung „die Ermittlung des individuellen Förderbedarfs, sowie die Entscheidung über den Bildungsgang und den Förderort“ (ebd., S7). Sie erfolgt in der Regel nach dem

Kindergarten, also dem Übergang zur Schule, aber in vielen Fällen auch während der Schulzeit, im Sinne eines Schulwechsels. Schulwechsel von allgemeinen Schulen an die Sonderschule sind jedoch wesentlich häufiger als umgekehrt und nehmen tendenziell zu (Landesinstitut für Schulentwicklung 2011).

Im Landesrecht ist festgeschrieben, dass der Besuch der Sonderschule von einem schulpflichtig werdenden Kind dann zu prüfen ist, wenn die Erziehungsberechtigten oder der Schulleiter der zuständigen Grundschule einen entsprechenden Antrag stellen. Wenn die Schule den Antrag stellt, fügt sie einen pädagogischen Bericht bei (Landesrecht Baden-Württemberg 2008, Punkt 4). Sollte sich herausstellen, dass einem SuS die „erfolgreiche Teilnahme am Bildungsgang der allgemeinen Schule unter den gegebenen Verhältnissen“ (ebd.) tatsächlich nicht ermöglicht werden kann, wird die Frage des Besuchs der Sonderschule geprüft. Dazu ist ein pädagogischer Bericht notwendig, der von der allgemeinen Schule und dem unterstützenden Sonderschullehrer erstellt wird. Besteht dann „unter allen Beteiligten Einvernehmen über den Besuch der Sonderschule“ (ebd.), so stellen die Erziehungsberechtigten oder die Schule im Einvernehmen mit den Erziehungsberechtigten einen entsprechenden Antrag bei der unteren Schulaufsichtsbehörde. „Die allgemeine Schule kann auch ohne Einvernehmen der Erziehungsberechtigten bei der unteren Schulaufsichtsbehörde beantragen, die Frage des Besuchs der Sonderschule zu klären. Ebenso können die Erziehungsberechtigten auch ohne ein entsprechendes Votum der Schule die Klärung des Besuchs der Sonderschule beantragen“ (ebd.). Die untere Schulaufsichtsbehörde kann daraufhin, auf Grundlage der vorhandenen Unterlagen, in einem „vereinfachten Verwaltungsverfahren“ (ebd.) über den Besuch der Sonderschule entscheiden. Im nächsten Schritt entscheidet die Schulaufsichtsbehörde über das sonderpädagogische Förderangebot und gegebenenfalls über die Pflicht zum Besuch der Sonderschule „unter Gesamtwürdigung des Einzelfalles, der Beratungsergebnisse und der gegebenen oder herstellbaren Rahmenbedingungen der Schularten“ (ebd.). In jedem Einzelfall muss der Umfang der sonderpädagogischen Förderung im finanziell vertretbaren Rahmen bleiben. Bei Uneinigkeiten zwischen staatlichem Erziehungsauftrag und elterlichem Erziehungsplan, hat die Schulaufsichtsbehörde die Möglichkeit, gewisse „Kompromisse“ (ebd.) anzubieten, wie zum Beispiel eine „Zurückstellung“ des Besuches der Sonderschule oder ein Besuch der Sonderschule auf Probe (ebd.). Über eine anschließende Rückschulung und dafür benötigte Maßnahmen entscheidet erneut die untere Schulaufsichtsbehörde. Eine solche Rückschulung kann durch die untere Schulaufsichtsbehörde, die Sonderschule und die Erziehungsberechtigten veranlasst werden. Die untere Schulaufsichtsbehörde kann im Einvernehmen mit den Erziehungsberechtigten den probeweisen Besuch der allgemeinen Schule genehmigen. Eine weitere Möglichkeit, die ebenfalls große Verfahren nötig macht, ist ein möglicher Schulwechsel auf einen anderen Sonderschultyp. Hier entscheidet das Staatliche Schulamt über den Schulwechsel (Landesrecht Baden-Württemberg

2008, Punkt 4). Die beschriebenen Verfahren sollen einen grundlegenden Einblick in die Strukturen der Sonderschulen geben und deutlich machen, dass durch die „Dichotomisierung in normale und besondere Kinder“ (Melero 2012, S. 63) ein großer Zeit- und Energieaufwand entsteht, um zuerst die Diagnostik und anschließend „die richtige Schule“, wenn man davon überhaupt sprechen kann, für bestimmte SuS zu finden, obwohl internationale Studien belegen, dass „diese Klassifizierungen und Diagnostiken auf nicht zuverlässige Art entstehen“ (ebd.). Auf die Strapazen die entstehen, wenn SuS mit speziellen Förderbedarfen, beispielsweise auf Wunsch der Eltern, an allgemeinen Schulen unterrichtet werden sollen, kann hier nicht näher eingegangen werden. Das beschriebene Verfahren, welches allein für den Besuch der Sonderschule notwendig ist, lässt jedoch einen noch aufwendigeren Prozess vermuten, der vor allem ein hohes Engagement der Eltern voraussetzt. Nach Melero ist diese „Kultur des Misstrauens in Bezug auf kognitive und kulturelle Fähigkeiten der anderen Menschen“ eine wesentliche Barriere für gelingende Integration und „muss gebrochen werden, um eine Kultur des Vertrauens zu erlauben“ (ebd.).

Im Folgenden soll auf die konkrete Förderung der SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen eingegangen werden. Jede Sonderschulform hat ihren eigenen Bildungsplan, an dem sich die Förderung der SuS orientiert. Alle Bildungspläne der Sonderschulen orientieren sich an den Bildungsplänen der allgemeinen Schulen des Jahres 2004, in dessen Einführung Hartmut von Hentig zitiert wird, wodurch die rechtliche Grundlage für eine individuelle Förderung gegeben wird: „Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Erziehung und Bildung. Die öffentliche Schule schuldet ihm jede zur Erfüllung dieses Rechts nötige Hilfe – unabhängig von Herkunft, Geschlecht, wirtschaftlicher Lage und unter ausdrücklicher Berücksichtigung seiner besonderen Begabung. Kein Kind darf fallengelassen werden“ (Hartmut von Hentig 2004, S. 10). So findet sich dieses Konzept in allen Bildungsplänen der Sonderschule wieder. Beispielsweise genannt seien hier die Schule für Geistigbehinderte und die Förderschule:

1. „Die Schule bietet einen Rahmen für eine individuelle und an den Ressourcen jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers orientierte Förderung“ (Bildungsplan für Geistigbehinderte)
2. „Ein zentrales Ziel der Förderschule ist es, die Schülerinnen und Schüler in ihrer Entwicklung und im Lernen individuell zu begleiten, zu fördern und zu stärken, sowie ihre Aktivität und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen und zu erweitern“ (Bildungsplan Förderschule).

Dies bedeutet, dass Förderbedarfe der SuS geprüft werden müssen, um die rechtlich festgelegte individuelle Förderung umzusetzen. In Deutschland sind die Vorgaben des Förderplans, im internationalen Vergleich, nur „in geringem Maße reglementiert“ (Henneman & Pütz 2008, S. 330). Durch die heterogene Bildungslandschaft in Deutschland lassen sich auch diesbezüglich keine landesübergreifenden Aussagen treffen. Im Rahmen einer Befragung der Bildungsministerien der Bundesländer im Jahre 2002 (ebd., S. 331 ff.) stellte sich jedoch heraus, dass in allen Ländern



Förderpläne für SuS mit sonderpädagogischen Förderbedarf und deren Unterstützung im Unterricht eingesetzt werden. Für die Erstellung von Förderplänen sind in der Regel die Sonderschullehrperson und/oder der Klassenlehrer, häufig unter Beteiligung der Eltern und/oder der SuS, verantwortlich (ebd., S. 331). Lediglich in Nordrhein-Westfalen ist die Erstellung von Förderplänen in den „Rahmenvorgaben und den Richtlinien für sonderpädagogische Förderung in Schulen verankert und seit 2003 verbindlich“ (ebd.).

In der Verwaltungsvorschrift für „Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderung“ (Landesrecht Baden-Württemberg 2008, Punkt 2), ist für Baden-Württemberg festgelegt, dass die beteiligten Lehrer, nach der differenzierten Ermittlung des Lernstandes und des Lernumfeldes in Beratung mit den Eltern und ggf. schulischen Experten, den besonderen Förderbedarf klären. „Danach beschließt die Klassenkonferenz im Benehmen mit dem Schulleiter die besonderen Fördermaßnahmen auf der Grundlage einer diagnosegeleiteten Förderplanung. [...] Die Förderung und Entwicklung wird nachvollziehbar dokumentiert. Ihre Wirksamkeit wird in regelmäßigen Zeitabständen überprüft“ (ebd.). Nach Henneman und Pütz (2008) sind bei der individuellen Förderplanung besonders „Zeitmangel, hoher bürokratischer Aufwand, sowie zu wenig Fortbildungen zentrale Kritikpunkte aus der Praxis“ (ebd., S. 337). Auch die mangelnde Beteiligung von SuS und Eltern wird vielfach bemängelt, sowie mangelnde Vorgaben zur Förderplanung für die Lehrer. Lehrpersonen erhalten in Baden-Württemberg keine konkreten Anweisungen und Anleitungen, an denen sie sich orientieren könnten.

**Merke:**

In Baden-Württemberg wird der Förderbedarf von SuS von der allgemeinen Schule und Sonderpädagogen bestimmt, wodurch die Feststellung relativ subjektiv und von Erfahrungen und Einstellungen besonders vom zuständigen Sonderpädagogen abhängig ist. Bei der Arbeit des Sonderpädagogen wird relativ viel Eigenaktivität von diesem vorausgesetzt. Über den Besuch und die Art des Sonderschultypus entscheidet die Schulaufsichtsbehörde. Vorgaben zur Erstellung des Förderplans sind nur in geringem Maße reglementiert. Insgesamt hat der Prozess der „Dichotomisierung“ in „normale und besondere Kinder“ einen großen Zeit- und Energieaufwand zur Folge. Klare Strukturen und Vorgaben, welche Förderpläne wann erstellt und wie oft überprüft werden, existieren, im Gegenteil zu Italien, nicht.

Weiter hat in Baden-Württemberg jede Schulform einen eigenen Bildungsplan.

## 5.5 Formen des gemeinsamen Unterrichts

Die Umsetzung von gemeinsamem Unterricht in Deutschland erfolgt auf sehr unterschiedlichen Wegen. Es gibt eine Vielzahl an Konzepten und praktischen Verwirklichungsmustern, die im folgenden exemplarisch beschrieben werden sollen, um die Situation an Schulen in Baden-Württemberg zu konkretisieren.

Zunächst soll ein Einblick in Formen der didaktischen Umsetzung gegeben werden: Ein didaktisches Konzept, das auf einen gemeinsamen Lernprozess zielt, stammt von Feuser (1995). Er spricht in seiner entwicklungslogischen Didaktik vom Lernen am „gemeinsamen Gegenstand“, bei welchem die Lernenden unterschiedliche Aspekte eines Lerngegenstandes auf ihrem jeweiligen Niveau bearbeiten (Werning 2012, S. 145). Feusers Didaktik ist auf dem Grundgedanken aufgebaut, dass keine „neue“ Didaktik erforderlich sei, sondern eine „qualitative Verbesserung bisheriger Didaktiken“ (ebd., S. 144) angestrebt und mit Hilfe einer „basalen, allgemeinen, kindzentrierten Pädagogik“ (Feuser 1995) erreicht werde. Wocken (1998) erarbeitet das Konzept des Lernens in „Gemeinsamen Lernsituationen“, welches nicht die Bearbeitung ein und desselben Gegenstandes fokussiert, sondern im Lernprozess unterschiedliche Formen der Kooperation zwischen den SuS herstellt. In seiner „Didaktik der Vielfalt“ (Wocken 2013, S. 9) sollen heterogene Lerngruppen mit großer Spannweite an Begabungen und Fähigkeiten, unter der Aufsicht von zwei Pädagogen, entstehen. In dieser Lernsituation profitieren *alle* SuS vom gemeinsamen Unterricht. Wocken fordert neben dem Ausbau des gemeinsamen Unterrichts außerdem die Ausweitung der Integrationsmaßnahmen auf „die gesamte Lebensspanne und alle Lebensbereiche und deren Vernetzung“ (ebd. 2013, S. 9). In didaktischer Hinsicht sind diese Konzeptionen immer wieder aufgegriffen und weiter differenziert und ausgearbeitet worden. Prengel (2006) entwickelt das Konzept einer „Pädagogik der Vielfalt“, welches nach der Rolle bereits bestehender Bewegungen, wie der Integrationspädagogik fragt, um eine alle Menschen einschließende Pädagogik zu gestalten. Es richtet sich auf alle Mitglieder jeder Gruppe und distanziert sich von Zuschreibungen wie „sonderpädagogischer Förderbedarf“. Die beschriebenen „Qualitätskriterien für inklusiven Unterricht“ nach Prengel, (vgl. Kap. 3.5) sind ebenfalls Elemente dieser Pädagogik. In allen Konzepten spielt „Kooperation“ eine wichtige Rolle.

Im Folgenden sollen die meist umgesetzten Modelle und Organisationsformen von gemeinsamen Unterricht in Baden-Württemberg dargestellt werden, da sie als „erste Schritte“ in Richtung „einer Schule für alle“ zu verstehen sind.

### **5.5.1 Schultartverbindende Kooperation**

Bei der schultartverbindenden Kooperation geht es um Kooperationsprojekte, durch die punktuelle Begegnungen zwischen SuS der allgemeinen Schule und SuS der Sonderschule ermöglicht werden sollen. Mit dem „Anliegen der gemeinsamen Unterrichtung von Kindern mit und ohne Behinderung“, haben diese jedoch nur „wenig gemein“ (Engler-Soyer & Weiser 1998, S. 145). Konkreter handelt es sich beispielsweise um gemeinsame Ausflüge, Klassenfahrten, gegenseitige Besuche, Praktika, Arbeitsgemeinschaften, Sportveranstaltungen und Feste, bei denen sich die behinderten und nicht behinderten SuS gegenseitig kennen, verstehen und akzeptieren lernen sollen. Hemmungen, Ängste und Vorurteile sollen abgebaut werden. Bei der Planung muss berücksichtigt werden, dass die Projekte und Aktivitäten die Interessen und Bedürfnisse aller SuS berücksichtigen und dass alle SuS die Chance haben, an den geplanten Vorhaben teilzunehmen. Im Rahmen eines Modellversuchs der Bund-Länder-Kommission (BLK) wurde im Jahr 1992 erstmals schultartverbindende Kooperation, von den Professoren Klein, Nestle u.a. durchgeführt (ebd.). Unter dem Titel „Gemeinsam handeln – einander erleben“ nahmen in den Bezirken des Schulamts Freudenstadt und Nürtingen, von 3127 SuS die an Sonderschulen unterrichtet wurden, innerhalb von zwei Jahren 1173 SuS teil (ebd.).

### **5.5.2 Außenklassen**

Ein weiteres Modell stellen die sogenannten ‚Außenklassen‘ dar. Wie der Name schon sagt, zeigt dieses Konzept keine inklusiven Tendenzen auf, sondern stellt lediglich eine Art Auslagerung von Klassen der Sonderschule an eine Regelschule dar. Mit Außenklassen sind reguläre Sonderschulklassen gemeint, die an allgemeine Schulen verlegt werden, was durch den § 15 im Schulgesetz auch rechtlich verankert ist (Schwarz-Jung 2006, S. 24). Mit dieser Organisationsform sollen vor allem die Voraussetzungen zu sozialem Lernen im außerunterrichtlichen Bereich von SuS mit und ohne Behinderung ermöglicht und vereinfacht werden. Außenklassen sind jeweils einer Partnerklasse zugeordnet, mit der sie, nach einem zwischen Sonderschule und allgemeiner Schule ausgearbeitetem Kooperationsplan, zusammenarbeiten (Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2013a). Die Verantwortung der Sonderschullehrkräfte für die „eigene“ Klasse, sowie die bisherigen Bildungspläne der SuS bleiben hier erhalten (Schwarz-Jung 2006, S. 25), genauso wie auch die Lehrperson der allgemeinen Klasse für „ihre Klasse“ zuständig bleibt (Hudelmaier-Mätzke & Merz-Atalik 2011). Es liegt am Engagement und Interesse der kooperierenden Lehrpersonen wie viel gemeinsamer Unterricht gestaltet wird und letztendlich stattfindet. So werden in manchen Kooperationen nur einzelne Fächer wie Sport, Musik, Sachunterricht und Religion gemeinsam unterrichtet, während in anderen Kooperationen fast alle Fächer im

gemeinsamen Unterricht stattfinden. Doch auch bei didaktisch guter Umsetzung ist die entstehende Zweigruppensituation nur schwer aufzulösen, in der die Kinder sich als zwei Gruppen wahrnehmen. Die Einrichtung von Außenklassen an allgemeinbildenden Schulen ist seit dem Schuljahr 1991/92 möglich und war anfangs auf Schulen für Geistigbehinderte begrenzt (Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2013a). Dies ist besonders im Vergleich zu den anderen Bundesländern in Deutschland ein Vorteil, da die Kinder mit geistigen Behinderungen dort von Integrationsentwicklungen oftmals weniger erreicht werden (Hudelmaier-Mätzke & Merz-Atalik 2011). Für die Organisation, also die Einrichtung von Außenklassen, werden die Schulen durch die staatlichen Schulämter, die Arbeitsstellen Kooperation sowie durch Pädagogische Beraterinnen und Berater an den staatlichen Schulämtern beraten und unterstützt. Die Entscheidung über die Einrichtung einer Außenklasse liegt bei der Schulaufsichtsbehörde im Einvernehmen mit den beteiligten Schulträgern. Für die Einrichtung einer Außenklasse in Baden-Württemberg gibt es einige Vorschriften und Voraussetzungen:

- „Eltern oder Schulen / Lehrer werden initiativ.
- Mit einer hinreichenden Zahl von Schülerinnen und Schülern wird eine reguläre Klasse der Sonderschule gebildet, die ihren Standort in der allgemeinen Schule hat.
- Die Schüler der Außenklassen bleiben Schüler der Sonderschule.
- Die Außenklasse wird einer Partnerklasse zugeordnet, wobei die Verantwortung der Lehrer für die jeweilige Klasse ihrer Schulart erhalten bleibt.
- Die Schüler der Außenklasse werden nach dem Bildungsplan der Sonderschule und die Schüler der allgemeinen Schule nach dem Bildungsplan der jeweiligen Schulart unterrichtet. Bestandteil des pädagogischen Konzepts für die Außenklassen ist sowohl die Kooperation mit der allgemeinen Schule als auch die kontinuierliche Kooperation mit der Stammschule (Sonderschule).
- Für Schüler der Außenklasse gilt der zeitliche Unterrichtsrahmen der allgemeinen Schule; darüber hinaus wird ihnen nach Möglichkeit die Teilnahme am Unterricht in der Sonderschule angeboten.
- Die Außenklasse wird von dem im Rahmen des Organisationserlasses vorgesehenen Personal unterrichtet.
- Die Außenklasse erhält in der allgemeinen Schule einen eigenen Klassenraum. Das behinderungsspezifische Unterrichtsmaterial wird von der Sonderschule, ggf. deren Schulträger, gestellt“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2001).

Die Partnerschulen sind größtenteils Grundschulen und in einzelnen Fällen auch Haupt- oder Realschulen (Landesinstitut für Schulentwicklung 2011, S. 106), da dort eher binnendifferenzierter Unterricht möglich ist. Im Schuljahr 2005/06 wurden 206 Außenklassen mit 1269 SuS an 169 Partnerschulen gemeldet (ebd.). Die Zahl der Außenklassen und der darin unterrichteten SuS hat sich in den folgenden Jahren kontinuierlich erhöht, sodass im Schuljahr 2012/13 unter den fast 52 500 SuS, die insgesamt an Sonderschulen gezählt wurden, rund 2 800 in den mittlerweile 537 Außenklassen unterrichtet wurden (Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2013a). Rund die

Hälfte der Außenklassen beruhte 2012/13 auf Kooperationen zwischen einer allgemeinbildenden Schule und einer Schule für Geistigbehinderte (ebd.).

### **5.5.3 Einzelintegration**

Unter Einzelintegration (auch Individualhilfe genannt) wird die Beschulung eines SuS mit sonderpädagogischem bzw. speziellem Förderbedarf an der allgemeinen Schule verstanden (Schwarz-Jung 2006, S. 24). Nach §15 des Schulgesetzes werden behinderte SuS dann in allgemeinen Schulen unterrichtet, „wenn sie aufgrund der gegebenen Verhältnisse dem jeweiligen gemeinsamen Bildungsgang in diesen Schulen folgen können. Die allgemeinen Schulen werden dabei von den Sonderschulen unterstützt“ (ebd.). Die Einzelintegration basiert dementsprechend auf der Vorstellung, dass sinnesgeschädigte (z.B. Schwerhörigkeit oder starke Sehbehinderung), körperbehinderte oder sprachbehinderte Kinder, die kognitiv in der Lage sind dem Unterrichtsstoff einer allgemeinen Schule zu folgen, zielgleich in der allgemeinen Schule unterrichtet werden können, wenn sie spezielle behinderungsspezifische Hilfe und Unterstützung erhalten. Hier sollen Sonderpädagogen in einem vorher festgestellten Umfang Unterstützung leisten (s. Kapitel 5.3.4). Hilfen können auch auf Antrag, nach dem Bundessozialhilfegesetz und dem Kinder- und Jugendhilfegesetz, erfolgen (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 1999, S. 22). Insgesamt werden durch die Einzelintegration also nur einzelne SuS, die zielgleich unterrichtet werden können, punktuell in die Klassen von allgemeinen Schulen integriert.

Im Schuljahr 2005/2006 wurden 19.203 SuS mit sonderpädagogischen Förderbedarf, ggf. mit sonderpädagogischer Unterstützung, als Maßnahme der Einzelintegration, an einer allgemeinen Schule in Baden-Württemberg unterrichtet (Schwarz-Jung 2006, S. 24). Während die Schülerzahlen an den allgemeinen Schulen in den letzten Jahren insgesamt leicht zurückgegangen sind, ist die Anzahl der behinderten bzw. von Behinderung bedrohten SuS an allgemeinen Schulen tendenziell gestiegen, sodass im Schuljahr 2009/10 bereits 22.716 SuS behinderte oder von Behinderung bedrohte SuS an allgemeinen Schulen unterrichtet wurden. Bei einer Zahl von 53.776 Kindern und Jugendlichen die eine Sonderschule besuchen, entspricht dies einem Anteil von 30 % aller behinderten oder von einer Behinderung bedrohten Schüler an den allgemeinbildenden Schulen insgesamt (Landesinstitut für Schulentwicklung 2011, S. 106).

### **5.5.4 Sonderpädagogischer Dienst**

Der sonderpädagogische Dienst spielt auch bei der beschriebenen Einzelintegration eine wichtige Rolle. Gemeint ist eine ambulante Versorgung in der sonderpädagogisches Personal stundenweise,

zur Unterstützung von SuS mit speziellen Förderbedarfen an allgemeinen Schulen, eingesetzt wird. Zum Einen kann dies in der beschriebenen Einzelintegration der Fall sein, zum Anderen wird sie aber auch hinzugerufen, wenn bei einem Kind einer allgemeinen Schule z.B. ein Förderbedarf im Bereich Lernen oder emotionale, soziale Entwicklung erkannt wird und Hilfestellungen die Kompetenzen der Regellehrperson überfordern (Hudelmaier-Mätzke & Merz-Atalik 2011).

Insgesamt werden die sonderpädagogischen Dienste eher in subsidiärer Funktion tätig. So beraten sie Lehrer und Eltern, klären den sonderpädagogischen Förderbedarf, und zwar im Rahmen einer kooperativen Diagnostik, in die auch die Eltern, die Lehrer der allgemeinen Schule und gegebenenfalls Vertreter weiterer Fachdisziplinen einbezogen werden. „Sie beteiligen sich an der Förderplanung der allgemeinen Schulen im Zusammenwirken mit den Eltern und gegebenenfalls außerschulischen Leistungs- und Kostenträgern und leisten im Rahmen des Unterrichts in arbeitsteiligen Verfahren auf gemeinsamer Grundlage eine unmittelbare sonderpädagogische Förderung der betroffenen Schüler, soweit erwartet werden kann, dass die Schüler hierdurch in die Lage versetzt werden, dem Bildungsgang der allgemeinen Schule zu folgen“ (Landesrecht Baden-Württemberg 2008). Problematisch ist hier jedoch, dass Sonderpädagogen in solchen Situationen oft erst „in letzter Minute“ gerufen werden, sodass hier die Gefahr der „Feuerwehrfunktion“ (Hudelmaier-Mätzke & Merz-Atalik 2011) entsteht und effektive Hilfe oft schon nicht mehr geleistet werden kann. Eine weitere Schwierigkeit des sonderpädagogischen Dienstes ist vor allem, dass die sonderpädagogischen Lehrpersonen, als „externe Experten“ (ebd.) nur stundenweise in die Schule kommen und so auf ein festes Team treffen, in das sie zunächst nicht integriert sind und wo die Eingliederung in dieses Team, durch die begrenzte Zeit die an der Schule verbracht wird, ebenfalls kaum möglich ist. Es ist also oft schwierig hier gelingende Kooperationsstrukturen zu knüpfen, die eine qualitativ hochwertige Förderung ermöglichen. Hinzu kommt die tatsächliche Betreuung welche ein Sonderpädagoge leistet. Nach Berechnungen von Hudelmaier-Mätzke & Merz-Atalik (2011) stehen jedem Kind an einer Regelschule im Durchschnitt lediglich 0,38 Lehrerwochenstunden zur Verfügung, in denen es sonderpädagogische Fördermaßnahmen erhält (ebd.). Mit einer knappen Schulstunde pro Woche kann keine angemessene Förderung initiiert, geschweige denn durchgeführt werden, sodass das Kind mit speziellem Förderbedarf im besonders negativen Fall an eine Sonderschule überwiesen wird, da es mit dem Bildungsgang der besuchten Schule nicht mithalten kann.

### **5.5.5 Integrative Schulentwicklungsprojekte (ISEP)**

Eine weitere Form für gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung stellen die integrativen Schulentwicklungsprojekte dar. Diese Projekte zeichnen sich besonders dadurch aus,

dass SuS mit Behinderungen eine allgemeine Schule besuchen und dabei zieldifferent unterrichtet werden (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 1999, S. 14). Im Gegensatz zu den Einzelintegrationen werden bis zu 6 Kinder mit unterschiedlichen Förderbedarfen gemeinsam in einer Gruppe von insgesamt bis zu 16 SuS ohne einen solchen Förderbedarf unterrichtet (Hudelmaier-Mätze & Merz-Atalik 2011). Während dieses Projektes wird eine sonderpädagogische Lehrkraft an die Regelschule in die ISEP-Klasse abgeordnet (ebd.). Die allgemeine Schule erarbeitet im Rahmen der eigenen Schulentwicklung ein integratives pädagogisches Konzept für den gemeinsamen Unterricht von allen SuS. Dabei steht der Förderbedarf einer Schülergruppe mit verschiedenen ausgeprägten besonderen pädagogischen Förderbedürfnissen im Mittelpunkt und nicht die Einzelintegration eines Kindes (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 1999, S. 14). Alle Kinder mit und ohne Behinderung sind SuS der allgemeinen Schule. Insgesamt stellt ISEP also eine Form der Kooperation mit zieldifferentem Unterricht dar, durch das ein Schulkonzept entwickelt werden soll, das die Heterogenität der SuS stärker in den Mittelpunkt stellt. Somit kommt diese Organisationsform vom Unterricht und der hier beschriebenen Inklusion her, einer „Schule für alle“ am nächsten.

Bei den ISEP ist die Ermittlung des Förderbedarfs der Kinder mit Behinderungen notwendig, um die personelle Ausstattung der gesamten Klasse festlegen zu können. Personell wird die Klasse von einer Lehrkraft aus der Sonderschule unterstützt. Da die zieldifferenten integrativen Schulentwicklungsprojekte von den schulgesetzlichen Regelungen abweichen, ist für eine Durchführung die Genehmigung des Kultusministeriums notwendig. Damit erhält das Kultusministerium auch die notwendigen Informationen die es braucht um zu beurteilen, ob das Schulgesetz um die Organisationsform des zieldifferenten integrativen Unterrichts erweitert werden kann (Landtag von Baden-Württemberg 2009). Nach Aussagen der Kultusministerkonferenz können ISEP eingerichtet werden, wenn Eltern oder die Schule dieses wünschen, alle Beteiligten ihre Zustimmung geben, andere integrative Schulangebote nicht möglich sind und die pädagogischen, räumlichen, personellen und sachlichen Voraussetzungen und Ressourcen gewährleisten, dass SuS mit und ohne Behinderungen im Rahmen eines gemeinsamen Unterrichts eine ihrer Begabung und Lernentwicklung entsprechende Förderung erhalten. Die ersten Schulversuche zur zieldifferenten Integration wurden 1992 eingerichtet. Im Schuljahr 2005/06 waren 28 ISEP an 22 Standorten an öffentlichen Schulen in Baden-Württemberg eingerichtet (Schwarz-Jung 2006, S. 25). Die Anzahl der Standorte nahm bis zum Schuljahr 2008/09 jedoch kontinuierlich ab, sodass zu diesem Zeitpunkt nur noch 11 Standorte eingerichtet waren (Landtag von Baden-Württemberg 2009, S. 3). Gründe für die abnehmenden Zahlen sind unter anderem, dass Stunden von Sonderpädagogen in den ISEP Klassen, durch knappe finanzielle Mittel, aus- oder ganz wegfallen, weshalb sich Schulen inzwischen teilweise weigern neue ISEPs einzurichten bzw.

bestehende zu erhalten (LAG Baden-Württemberg 2006). Hier herrscht Unklarheit warum sich, trotz vieler erfolgreicher Verläufe und vielfältiger positiver Erfahrungen während der 'Projektarbeit', das Kultusministerium dazu entschieden hat die ISEPs, nach dem Auslauf der Projekte, nicht weiter zu fördern (Hudelmaier-Mätzke & Merz-Atalik 2011).

Merke:

Das Schulsystem in Baden-Württemberg vermeidet noch immer heterogene Lerngruppen. In der Regel besuchen SuS mit sonderpädagogischem bzw. speziellem Förderbedarf eine Sonderschule, integrative Projekte sind die Ausnahme. SuS werden bei solchen Projekten in die Regelschule integriert, sodass sie nicht als inklusiv bezeichnet werden können. In den verschiedenen Umsetzungen wird deutlich, dass alle Projekte noch stark an die Sonderschule gebunden sind und der Grundgedanke von zwei Gruppen, mehr oder weniger ausgeprägt, in allen Projektformen immer präsent ist. Ressourcen werden den SuS mit sonderpädagogischen Förderbedarfen zugewiesen, wenn die einzelnen Schulämter solche als sinnvoll erachten oder „rigoros abgewiesen“, wenn nicht.

## 5.6 Lehrerausbildung

Im Folgenden soll auf die Lehrerbildung in Baden-Württemberg eingegangen werden. Die Ausführungen sollen lediglich dazu dienen einen Überblick zu geben, da dieser Aspekt nicht im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit steht. Weitere Forschungen sind jedoch anzustreben, da die Lehrerbildung grundlegende Denk- und Handlungsmuster vorgibt, an denen sich die zukünftigen Lehrpersonen in ihrem späteren Berufsfeld orientieren werden. Und die Einstellungen und Handlungen der Lehrpersonen beeinflussen grundlegend den Prozess der Inklusion, bzw. findet sich Inklusion im Handeln und Denken der Lehrpersonen. Grundsätzlich ist wieder zu betonen, dass die Ausbildung innerhalb Deutschlands länderspezifisch geregelt ist und sich hier teilweise große Unterschiede, vor allem in der Ausbildung von Sonderpädagogen, ergeben. Im Folgenden werden die Regelungen in Baden-Württemberg aufgegriffen.

Die Lehrerbildung erfolgt schulspezifisch und an den Pädagogischen Hochschulen des Landes, die es in dieser Form in keinem anderen Bundesland gibt (Kühn 2009, S. 3). In den anderen Bundesländern wird das Lehramt an Universitäten studiert und durch Neuordnungen auf der Makroebene, wurde das Studium dort größtenteils auf Bachelor-Masterstudiengänge umgestellt. Dies hat jedoch in der Lehramtsausbildung in Baden-Württemberg bisher nicht stattgefunden und ist „vorläufig auch nicht vorgesehen“ (Kühn 2009, S. 3).

Das Studium für allgemeinbildende Schulen in Baden-Württemberg erfolgt mittels einer



Regelstudienzeit von 6 Semestern, nachdem das 1. Staatsexamen erworben wird. In den letzten Jahren wurden hier zunehmend „fachpraktische Elemente“ (ebd.) hinzugefügt. Für die Lernbefähigung ist zusätzlich ein 2. Staatsexamen notwendig, das im zweiten Teil des Studiums, im „Rahmen der fachpraktischen Ausbildung“ (ebd.) erworben wird. Diese „fachpraktische Ausbildung“ meint einen, in der Regel 18 Monate dauernden, Vorbereitungsdienst, welcher auch als „Referendariat“ bezeichnet wird (ebd.).

Die Ausbildung für das Lehramt an Sonderschulen in Baden-Württemberg erfordert ein Studium mit einer Regelstudienzeit von 8 Semestern, das mit der ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen abschließt (Keller & Wolf 2009, S. 12). Anschließend folgt, wie auch für das Lehramt an allgemeinen Schulen, ein 18 Monate dauernder Vorbereitungsdienst und danach die zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen.

Bei den Angaben zu Prüfungen wird nicht nach fachspezifischen, sondern nach behinderungsspezifischen Schwerpunkten differenziert. In Baden-Württemberg existieren derzeit nur zwei pädagogische Hochschulen, an denen das Lehramt für Sonderschulen studiert werden kann. Ziel dieser Konzentration ist die „Förderung der wissenschaftlich- pädagogischen Profilbildung der Hochschulen und die bessere Verzahnung von Grund- und Hauptstudium“ (ebd.). Mit der Novellierung des Studiengangs zum Wintersemester 2011/12 soll den „erweiterten Tätigkeitsfeldern und dem vermehrten Einsatz von zukünftigen Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen an allgemeinen Schulen Rechnung getragen“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2012b, S. 1) werden. An zwei Beispielen soll exemplarisch aufgezeigt werden, dass sich das Studium in Baden-Württemberg, zumindest langsam, in eine integrative Richtung entwickelt. Seit der Novellierung, ist für alle Studierenden des Lehramts Sonderpädagogik das Handlungsfeld „Sonderpädagogischer Dienst / Kooperation / inklusive Bildungsangebote“ (ebd., S. 2) ein verpflichtender Teil des Studiums. Weiter beträgt die Regelstudienzeit bis zum 1. Staatsexamen nun nicht mehr 8, sondern 9 Semester. Dies lässt sich auf ein „integriertes Semesterpraktikum“ (ebd.) zurückführen, in dem alle Studierenden 1 Semester an einer Schule hospitieren und unterrichten, anstatt Vorlesungen zu besuchen. Es finden einmal pro Woche Begleitseminare zu diesem Praktikum statt. Für das Lehramt an allgemeinen Schulen lassen sich, auch nach der Novellierung zum Semester 2013/13, keine relevanten Veränderungen feststellen, die auf eine Vorbereitung für die künftige kooperative Arbeit hindeuten, sodass diese in ihrem Studium gar nicht mit dem Thema „sonderpädagogischer Förderbedarf in der allgemeinbildenden Schule“ in Berührung kommen.

Nach Wocken ist es für „das Primat der Integration“ (Merz-Atalik 2006, S. 255) wichtig, eine „integrationsorientierte Lehrerausbildung“ (ebd.) für Regel- und Sonderschullehrer zu schaffen. Hier betont er besonders die Wichtigkeit von Themenbereichen wie „Kooperation, Teamteaching,

kollegiale Beratung, networking etc“ (ebd.). Auch Haeberlin plädiert für Veränderungen im Bereich der differenzierten Lehrerbildung bezüglich eines getrennten Studium von Regelschul- und Sonderpädagogik. Auch wenn Spezialisierungen weiterhin möglich sein sollten, empfiehlt Haeberlin doch, „einen großen Teil der Regelschullehrerausbildung mit einem großen Teil der Sonderschullehrerausbildung zusammenzulegen“ (Haeberlin 1999, S. 133). Begründet wird dieser Standpunkt mit der Annahme, „dass für das Unterrichten in allen Bereichen der Schule ähnliche didaktische Kompetenzen notwendig sind“ (ebd.). Sander und Hinz betonen vor allem, dass die Ausbildungsgänge der allgemeinen Pädagogik stärker mit denen der Sonderpädagogik vernetzt werden müssen, damit sich die Studierenden, also die späteren Lehrpersonen, nicht als verschiedene Gruppen wahrnehmen, sich also nicht unterschiedliche „berufsständige Interessen, Handlungskonzepte und Deutungen der Kooperation“ gegenüberstehen (ebd., S. 256). Nach Wocken müssen Sonderpädagogen vor allem folgende „Kompetenzen“ (Wocken 2014, S. 201) wieder verlernen:

- Status- und Eigenschaftsorientierung
- Defizit- und Defektorientierung
- Förder- und Fürsorgeorientierung

Ein Denken und Handeln nach diesen Aspekten, die dem medizinischen Modell zu Grunde liegen (ebd, S. 203), müssen schon im Studium, durch solche ersetzt werden, die funktional für inklusive Erziehung sind (ebd.). Die Forderung nach der Entwicklung „einer Schule für alle Kinder“ erfordert auch eine neue Definition der Sonderpädagogenrolle, die „gleichsam modifizierte Ausbildungsstrukturen und -inhalte nach sich ziehen sollte“ (ebd.).

Merke:

Für jede Schulart existieren weitestgehend getrennte Studiengänge. Grund- und Sekundarschullehrer können sonderpädagogische Kompetenzen (nur) in einem Aufbaustudium erwerben. Das sonderpädagogische Studium vermittelt sehr „tiefgreifende“, sonderpädagogische Wissensbereiche. Ein breites, allgemeingültigeres Wissen wird eher vernachlässigt. Später werden von den Schülern in der Regel keine Fortbildungsmöglichkeiten angeboten, sodass diese, wenn überhaupt, privat organisiert und bezahlt werden müssen. Insgesamt ist die Lehrerausbildung, trotz Novellierung des Studiengangs, bisher noch weit entfernt von der Forderungen nach einem Studiengang, der eine veränderte Sonderpädagogenrolle aufgreift und „gleichsam modifizierte Ausbildungsstrukturen- und inhalte nach sich ziehen sollte“ (Wocken 2014, S. 20) entfernt.

## 5.7 Den inklusiven Unterricht und die individuelle Förderung begünstigende Faktoren und Elemente im Schulsystem

In Deutschland und speziell auch in Baden-Württemberg, erschweren derzeit noch viele politische Schranken und kulturelle Barrieren den Weg zu einem inklusiven Unterricht. Wie im Verlauf dieser Arbeit deutlich geworden sein sollte, befindet sich Baden-Württemberg derzeit erst bei punktuellen Erprobungen von inklusivem Unterricht und entsprechenden Didaktiken, sodass sich flächenübergreifend noch keine Elemente durchgesetzt haben, die als „die inklusive Bildung begünstigende Faktoren“ angesehen werden können. Im Gegenteil stellen vor allem Widersprüchlichkeiten auf politischer Ebene, beispielsweise in den Gesetzen, Regelungen und Normen eine Schwierigkeit dar, die Inklusion von seiner Grundidee her verhindert. So gelten einerseits Gesetze, wie die UN-Konvention, die eine Erziehung für alle vorschreiben, während aber gleichzeitig Sonderschulen genehmigt werden (Melero 2012, S. 62). Weiter setzt sich vermehrt die Idee von verschiedenen Lehrplänen für alle durch, während gleichzeitig Lehrpläne angepasst werden (ebd.). Auch im kooperativen Bereich gibt es Gesetze, die von der „notwendigen gemeinsamen Arbeit der Lehrpersonen“ handeln, während es schulischen Heilpädagoginnen weiterhin erlaubt ist, „Kinder mit einem Handicap während des Unterrichts aus dem gemeinsamen Klassenraum zu entfernen“ (ebd.). Neben diesen Widersprüchen zwischen Gesetzen und ihrer Anwendung, gibt es auch bei den Lehrpersonen oft eine „kulturelle Barriere“ (ebd.), sodass Lehrpersonen teilweise noch sehr „diagnostikfixiert“ (ebd.) nach Gründen und Erklärungen suchen, um eine Gruppe Kinder als „lernunfähig abzustempeln und so ihre eigene Lehrunfähigkeit zu vertuschen“ (ebd.). Die hier beschriebenen Barrieren, sind im Modell Bronfenbrenners auf dem Exo- und Makrosystem anzuordnen, wirken also auf die konkrete Unterrichtssituation eher im Sinne von Rahmenbedingungen. Konkreter wirken Bedingungen auf Mikrosystemebene. Im folgenden Teil sollen solche anhand der „sieben Qualitätskriterien für inklusiven Unterricht“ (s. Kap. 3.5) betrachtet werden, um zu untersuchen, wie „inklusiv“ aktuell der Unterricht in Baden-Württemberg ist.

So setzt inklusiver Unterricht, nach Prengel, eine **Halt gebende und responsive Lehrer-Schüler-Beziehung voraus**. Die Haltung der Lehrpersonen gegenüber jedem einzelnen Schüler ist grundlegend für eine harmonische Beziehung. *Fortbildungen*, beispielsweise zu spezifischen Krankheitsbildern, sind deshalb sehr wichtig, um Verständnis und Kompetenzen für den Umgang mit den jeweiligen SuS zu erwerben. So werden „aufgabenbezogene und sonderpädagogische Zusatzausbildungen“ (Kultusministerkonferenz 1994, S. 18-19) auch in dem KMK-Empfehlungen von 1994 als notwendig beschrieben, da sie „zur Sicherung der Qualität der sonderpädagogischen

Förderung“ (ebd., S. 19) unabdingbar seien. In Baden-Württemberg sind solche Fortbildungen in der Regel jedoch nur möglich, wenn sie privat organisiert werden, sodass der Besuch ein hohes Maß an Eigenaktivität voraussetzt. Auch eine notwendige Vertiefung der Lehrpersonen im Thema Diversität hat in Baden-Württemberg noch nicht stattgefunden, sodass eine grundlegende Änderung der Lehrerprofile notwendig wird: „statt eines technisch-rationalen, hin zum beruflich qualifizierten Forscher mit sozialem Engagement“ (Melero 2012, S. 62). Ohne diese persönliche Haltung werden sich auch in Zukunft keine wesentlichen Veränderungen in der Lehrer-Schüler-Beziehung ergeben. Diesbezüglich spielt ein weiterer Aspekt eine wichtige Rolle: die Zeit. Denn nur in einer Schulstruktur, die auch zeitliche Ressourcen bereitstellt, kann sich eine respektvolle Schüler-Lehrer-Beziehung entwickeln. Da in Regelschulen oft noch immer Halbtagesunterricht stattfindet, sind hier zeitliche Spielräume oft knapp. Derzeit werden jedoch immer mehr Schulen in Baden-Württemberg auf einen Ganztagsbetrieb umgestellt und langsam der „Auf- und Ausbau eines wirksamen Ganztags“ (B&W 2014, S. 13) realisiert, wodurch inklusiver Unterricht begünstigt werden würde. Schöler weist einschränkend darauf hin, dass die Umsetzungen der Ganztagsbetriebe derzeit noch sehr unzuverlässig seien und sich die Eltern von Kindern mit Behinderungen deshalb zwischen „zuverlässigen Ganztagsangeboten in einer Sonderschule“ und den „unzuverlässigen“ Angeboten von Regelschulen entscheiden müssen (Schöler 1999, S. 71).

Merke:

In Baden-Württemberg fehlt es vor allem an einer ganztägigen Betreuung, durch die eine qualitativ hochwertige Schüler-Lehrer-Beziehung entstehen kann.

Ein weiteres Kriterium ist nach Prenzel die **Pflege von respektvollen Peer-Beziehungen**. Auch hier weist die derzeitige Unterrichtspraxis an allgemeinen Schulen in Baden-Württemberg vermehrt eher gegenteilige Tendenzen auf. Der Wettbewerb steht meist „vor kooperativer und solidarischer Arbeit“, da der Klassenraum „nicht als Gemeinschaft des Zusammenlebens und des Lernens betrachtet wird“ (ebd.). Auch eine Erweiterung von formaler zu informaler Bildung, ist, vor allem durch den gesellschaftlichen Wandel, in der Schule mittlerweile unabdingbar, wird jedoch noch nicht konsequent in den Schulen Baden-Württembergs umgesetzt. Schule sollte nach diesem erweiterten Bildungsbegriff nicht nur für die Wissensvermittlung, sondern auch für lebensweltliche Bildungsprozesse zuständig sein (Prenzel 2012, S. 180). Weiter spricht Melero davon, „Klassenräume zu Lerngemeinschaften des Zusammenlebens zu gestalten“ (Melero 2012, S. 58), wobei vor allem das Gespräch untereinander sehr wichtig ist. Es wird eine „Basis für das Miteinander geschaffen“ (ebd.). Dieses wird in Baden-Württemberg jedoch wenn möglich vermieden um „keine Zeit zu verschwenden“, damit den angestrebten Leistungsstandards

entsprochen werden kann, die beispielsweise in Vergleichsarbeiten, wie den PISA-Studien (programme for international student assessment) der OECD, überprüft werden.

Merke:

Für die Förderung respektvoller Peer-Beziehungen ist ein kooperatives und solidarisches Arbeiten, im Sinne einer „Lerngemeinschaften des Zusammenlebens“, wünschenswert. In Baden-Württemberg dominiert in den Schulklassen derzeit eher Leistungsdruck und gegenseitiger Wettbewerb.

Ähnlich verhält es sich mit einer **differenzierenden Didaktik, die individualisierungsfähige gestufte Standards und Offenheit für die Themen der Kinder und Jugendlichen kombiniert** und die nach Prenzel ebenfalls ein wichtiges Kriterium für inklusiven Unterricht darstellt. Auch hier orientiert sich der derzeitige Unterricht eher weniger an individuellen „Lehrplananpassungen“, als vielmehr an Fach- und Lehrbüchern des Lehrplans (ebd., S. 62). Weiter fußt die Unterrichtsorganisation zumeist nicht auf der vorliegenden Tätigkeit, sondern an gesetzten Zielen, die in einer bestimmten Zeit erreicht werden müssen (ebd.). Nach Melero fehle es außerdem an kooperativen Elementen im Unterricht, bei der gemeinsam in heterogenen Gruppen gearbeitet wird und wo sich die SuS selbstständig die Verantwortung für „Raum, Zielsetzungen, Lernmitteln und Funktionen“ (ebd.) teilen, sodass jeder SuS etwas zu dem Erfolg beitragen kann. Das kooperative Lernen steht im Gegensatz zu der wettbewerbsbetonten Organisation, die sich vermehrt in Klassenräumen der Regelschulen zeigt. Melero betont, dass in einer inklusiven Didaktik vor allem der *Projektunterricht* den nötigen Dialog bietet um zu Lernen. Dieser basiert „auf problematischen Situationen, in denen durch die Konversation eine Basis für das Miteinander geschaffen wird und das Lernen vorrangig interaktiv und dialogbezogen ist“ (ebd., S. 59). Im Gegensatz dazu beschränke sich traditioneller Unterricht an einigen Schulen auf eine Reihe von Abläufen, „die kaum sinnvolles und wichtiges Lernen ermöglichen“ (ebd.). Eine weitere bedeutsame Rolle für inklusive, also differenzierende und individualisierte Didaktik, spielt der „qualitätvolle offene Unterricht“ (Wilhelm 2012, S. 69). Um einen solchen beschriebenen Unterricht zu ermöglichen, muss ein Großteil der Schulen in Baden-Württemberg sich jedoch erst noch schrittweise, aus der alleinigen Lehrerinnen- und Lehrerbestimmung bewegen und einen Teil dieser „Bestimmungsmacht“ an die SuS übergeben, sodass mehr Selbstbestimmung der SuS entsteht und somit Kriterien, die als Maßstab für die Qualität inklusiven Unterrichts verwendet werden können, im tatsächlichen Unterricht Anwendung finden (ebd.).

**Merke:**

Unterricht orientiert sich derzeit eher weniger an „individuellen Lehrplananpassungen“ als vielmehr an Fach- und Lehrbüchern des Lehrplans. Vergleichsarbeiten und wettbewerbsbetonte Organisation von Unterricht stabilisieren das „selektierende und segregierende Bildungssystem“. Unterricht muss sich öffnen und in seiner Didaktik mehr Spielräume ermöglichen und differenzieren. Er darf nicht mehr an festen Abläufen festhalten.

Auch aus didaktischer Sichtweise wird der „Heterogenität der Kinder und Schülerschaft praktisch nicht entsprochen (Feuser 2012, S. 31). Im Gegensatz dazu nennt Prenzel als viertes Kriterium für inklusiven Unterricht, dass ein Angebot **didaktischer Materialien** eine Differenzierung im Unterricht ermöglichen soll. Nach Feuser werde im derzeitigen Unterricht jedoch noch immer mit den „Mitteln des selektiven Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems 'Integration' praktiziert, was ihr Anliegen negiert und sie zur modernistischen Bestandsgarantie des selektierenden und segregierenden Bildungssystems degradiert“ (ebd.). Angemessene didaktische Materialien stehen vor allem an Sonderschulen zur Verfügung, während Regelschulen die Anschaffung solcher Ressourcen meist verweigern.

**Merke:**

Unterricht orientiert sich meist noch immer an „Mitteln des selektiven Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems“.

Auch bezüglich einer **pädagogischen Diagnostik** (Kriterium 5 nach Prenzel), die eine ressourcenorientierte Sichtweise voraussetzt und eine formative Analyse zum Ziel hat und somit keine Vergleiche mit Altersnormen anstrebt, haben sich in Baden-Württemberg bisher wenige Elemente etabliert, die inklusiven Unterricht begünstigen. Melero betont vor allem die allgemeine Haltung der Lehrpersonen, die oft noch auf der Vorstellung von „sonderpädagogischen Förderbedarfen“ und „angepassten Lehrplänen“ (Melero 2012, S. 60) basiert und die inklusiven Unterricht deshalb verhindere (ebd.). Auch zeigt sich bei näherer Betrachtung, dass die Integrationsversuche teilweise mit vielen „Trugschlüssen konfrontiert“ sind (Lanfranchi & Steppacher 2012, S. 330). So haben Beteiligte oft die Idee, dass es einigermaßen universelle Wege zur Integration, also „klare Demarkationslinien der Integrierbarkeit gäbe“ (ebd.) und 'übersehen' die Notwendigkeit fallbezogener Förderpläne und „deren Einbettung in der lokalspezifischen Realität“ (ebd.). Die Frage um die „pädagogischen Bedürfnisse“ (ebd.) von SuS scheint vielfach der Frage des Beschulungsortes nachgeordnet zu sein, so dass die Frage „was man tun kann“ (ebd.) oft vernachlässigt wird. Prenzel betont eine pädagogische Diagnostik, also eine Diagnostik die sich von der Testdiagnostik abtrennt und stattdessen eher eine prozesshafte Diagnostik umfasst, die sich an

den SuS selber orientiert und keinen Vergleich mit „Normwerten“ oder Mitschülern zum Ziel hat. Nach Wocken zeige sich bei der Lehrerbildung jedoch, dass die diagnostische Ausbildung von Pädagogen „eher testbezogen als personen- und prozessorientiert“ (Wocken 2014, S. 146) sei und der Lehrer so für Testdiagnostik qualifiziert werde oder sich „gar als Diagnostiker durch Tests ersetzen“ (ebd.) ließe. Die derzeitige Lehrerbildung zeigt sich in diesem Punkt alles andere als begünstigend für inklusive Wege und damit einhergehend individuelle Förderungen. Eine pädagogische Diagnostik, die einem inklusiven Unterricht nach Prengel entspricht, basiert also auf individuellem Lernen und daher auf einer Rückkopplung zwischen Beobachtung und Bewertung. Dieses Kriterium zur Leistungsbewertung war bisher vom Engagement und dem einzelnen Lehrer abhängig. Im neuen Bildungsplan 2015 sollen jedoch die Kompetenzorientierungen weiterentwickelt werden, sodass „individuelles Fördern in der Schule durch Beobachten – Beschreiben – Bewerten – Begleiten“ (Landesbildungsserver Baden-Württemberg 2014) verbindlich werden soll. Dies wäre ein positiver Schritt in Richtung einer pädagogischen Diagnostik, die sich am einzelnen SuS orientiert. Weiter benennt Prengel die Selbstreflexion der SuS, in der diese ihre Leistungen selber reflektieren und bewerten sollen. Dieser Reflexion komme derzeit ein kaum geachteter Stellenwert zu. So seien SuS „fast ausschließlich das Objekt von Diagnostik (und) nur selten das Subjekt“ (ebd., S. 147). Nach Wocken sei diese „geringschätzige Rollenzuweisung (...) dringlich revisionsbedürftig“ (ebd.), da selbstgesteuertes und selbstverantwortetes Lernen und Handeln nur dann erreicht werden könne, wenn die SuS auch selber an ihren eigenen Lernprozessen diagnostisch beteiligt sein (ebd.).

**Merke:**

Lehrerbildung qualifiziert derzeit eher zu Testdiagnostik und Vergleiche mit „Normwerten“, anstatt zu personen- und prozessorientierten Bewertungsverfahren. Die SuS werden eher als „Objekte von Diagnostik“ betrachtet, anstatt Leistungen selber zu reflektieren und zu beurteilen. Eine Rückkopplung zwischen Planung und Bewertung soll im neuen Bildungsplan ab 2015 im Unterricht vorgeschrieben sein.

Weiter sollte sich Unterricht, nach Prengel, nicht nur an sozial vergleichenden Bewertungen orientieren, sondern sich stattdessen auf einem **mehrperspektivischen Leistungsbegriff (individuelle, kriteriale sowie sozialnormorientierte Leistungsnormen und -erwartungen ohne Entwertungen)** stützen. Wilhelm betont, dass Beobachtungen eines Kindes, durch die allein die Entwicklungs- und Lebensalter verglichen werden sollen um den „aktuellen Stand“ (Wilhelm 2012, S. 66) des Kindes zu bestimmen „aufgrund der Vielfalt der SuS“ unbrauchbar seien, „da Kinder mit Beeinträchtigungen hier automatisch defizitorientiert beurteilt werden“ (ebd.). Es gilt zwar auch sozial vergleichende Bewertungen nicht vorwegzunehmen um auch beeinträchtigte SuS darauf

vorzubereiten, dass sie auch in Zukunft immer wieder an gesellschaftlichen Maßstäben gemessen werden, dies soll jedoch in einem Rahmen geschehen in dem es dabei nicht zur Entwertung, sondern zu einer gleichzeitigen Betonung der individuellen und kriterialen Aspekte kommt. Derzeit zeigt sich in Baden-Württemberg eher noch das traditionelle Bild, in dem Bewertungen lediglich an gesetzten und sozial vergleichenden Werten festgelegt werden. So werden „Noten in den Fächern Deutsch und Mathematik [...] erstmals beim Übergang in die 3. Klasse vergeben, Ziffernzeugnisse schließen für die 3. und 4. Klasse halbjährlich und zum Jahresende. Die Versetzung von der ersten in die zweite Klasse erfolgt ohne Versetzungsentscheidung. Die Versetzung der folgenden Grundschuljahre hingegen ist abhängig von den schulischen Leistungen“ (Studienkreis 2014). Hier werden die SuS schon früh stark unter Druck gesetzt, indem die Klasse bei schlechten Leistungen wiederholt werden muss. Schöler betont die „Unsinnigkeit dieses Verfahrens“ (1999, S. 69) und weist auf die erhöhte Problematik dieses „Sitzenbleibenlassen“ (ebd.) als Normalität, besonders bei einer gemeinsamen Unterrichtung von behinderten und nichtbehinderten Kindern, hin. Auch der frühe Beginn der Vergabe von Ziffernnoten ohne gleichzeitig individuelle und kriteriale Leistungsnormen zu betonen, verstärkt das Gefühl der Entwertung der SuS, wenn sie „schlechte Leistungen“ vollbringen. Die SuS orientieren sich „für die Bildung ihres Selbstwertgefühles an dieser Zensur“ (ebd., S. 73). Um dies zu verhindern und die Kinder psychisch zu entlasten, werden sie als Folge oft an eine Sonderschule überwiesen, um schlechten Zensuren vorzubeugen (ebd.), was das selektive System stärkt und im Widerspruch zu integrativen Bemühungen steht. Schöler weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass „in der subjektiven Wahrnehmung 'bessere' Notengebung an Schulen für Lernbehinderte“ (ebd.) zwar positiv auf das Selbstwertgefühl der SuS wirken, doch stellt sie gleichzeitig die Frage, ob dieses gestiegene Selbstwertgefühl auch am Nachmittag, an den Wochenenden und in den Ferien wirksam ist. Es stellt sich die Frage ob SuS stolz sein auf eine gute Zensur sein können, „wenn sie selbst und alle Beteiligten wissen, dass diese mit den Zensuren der anderen Gleichaltrigen nicht vergleichbar sind, welche 'normale' Schulen besuchen“ (ebd., S. 74).

**Merke:**

Schon im Unterricht der Grundschule werden hohe Leistungserwartungen deutlich, die bei schlechten Leistungen der SuS zu Gefühlen des Versagens und der Entwertung führen (können). Vorstellungen des Leistungsbegriffs richten sich eher eindimensional auf den Fokus dieser Erwartungen, anstatt einen mehrperspektivisch Leistungsbegriff zu entwickeln. Um Enttäuschungen vorzubeugen und das Selbstwertgefühl der SuS zu erhalten bzw. aufzubauen, werden deshalb viele SuS, die Schwierigkeiten im Regelunterricht haben, an eine Sonderschule überwiesen.



Prenzel betont vor allem die **Kooperation** multiprofessioneller Teams im inklusiven Unterricht. Wie bereits in Kapitel 5.6 angesprochen wurde, wird die Kooperation zwischen Regel- und Sonderschullehrkraft in Baden-Württemberg schon durch das Studium erschwert. Das Studium für Regel- und Sonderschullehramt verläuft hauptsächlich getrennt und überschneidet sich nur in einzelnen Bereichen, sodass hier generell keine Basis für eine spätere Arbeit im Team gelegt wird. Durch die lange Tradition des Sonderschulwesens (s. Kap. 5.1) ist oft in den Köpfen der Lehrpersonen (von Sonderpädagogen und Lehrpersonen an Regelschulen) noch das Bild verankert, dass der Sonderpädagoge für die „behinderten Kinder“ zuständig ist und auch in Regelklassen dafür Sorge zu tragen hat, dass dieses Kind am Unterricht teilnehmen kann (Feuser 2012, S. 31), was zur „Schäferhundpädagogik“ (ebd.) führt, in der die SuS hinsichtlich der vorgegebenen Lernziele und der sozialen Verträglichkeit begrenzt, abgerichtet und trainiert werden sollen (ebd.). Das einzelne Kind, oder die Kleingruppen mit Beeinträchtigungen, müssen dann mit dem zweiten Erwachsenen (dem Sonderpädagogen) den Klassenraum verlassen und werden oft separat unterrichtet (Schöler 1999, S. 75). Für Lehrpersonen ist es in der Regel noch sehr ungewöhnlich und immer noch eine Ausnahmesituation, „nicht alleine vor der Klasse zu stehen“ (ebd.). Der Beruf des Lehrers ist im allgemeinen Normen- und Wertesystem, noch immer eng mit der Rolle als Einzelkämpfer verknüpft, sodass es den Lehrpersonen sehr schwer fällt, sich gegenseitig als „Erwachsene und auch als gemeinsam Lehrende zu begreifen und sich gegenseitig in der Unterschiedlichkeit ihrer Personen zu respektieren“ (ebd.). Diese Einstellungen blockieren gelingende Kooperation und somit auch gelingende Integration, die auf einer guten Kooperationspraxis aufbaut, von Grund auf. Hier muss ein Umdenken stattfinden, ohne das weitere Schritte zu einer erfolgreichen Integrationspraxis auch in Zukunft nicht beschritten werden können. Ebenfalls stößt Baden-Württemberg teilweise an Grenzen der schulischen Integration, da Heilpädagogen an Schulen über ein zu hohes Pensum verfügen, also eine zu hohe Anzahl an Regelklassen betreuen müssen und somit auch wenig Zeit für Teamarbeit haben (Lanfranchi & Steppacher, S. 330). Neben einer fehlenden breiten, internen Kooperation, sei auch die Vernetzung mit „Partnern im Umfeld“ ein notwendiger Schritt in eine inklusive Richtung. So wird in den Empfehlungen der KMK von 1994 darauf hingewiesen, dass „sonderpädagogische Förderung“ in der Schule „einer Ergänzung durch Maßnahmen unterschiedlicher Dienste und Leistungsträger“ (Kultusministerkonferenz 1994) bedarf. „Daher müssen Schulen mit den Gesundheits-, Sozial- und Jugendämtern, den schulpsychologischen, schul- und fachärztlichen Diensten, Einrichtungen der Frühförderung, weiteren Fachleuten und Institutionen, Arbeitsämtern, Kammern, Betrieben und Erziehungsberatungsstellen im Interesse einer abgestimmten ganzheitlichen Förderung zusammenarbeiten“ (ebd.). Da in diesem Bereich „bildungspolitische Unterstützung aktuell ausbleibe“ (Boban & Hinz 2012, S. 82), erweise sich eine Realisierung hier oft als problematisch.

**Merke:**

Das derzeitige Lehramtsstudium legt ungünstige Grundlagen für gelingende Kooperation zwischen den Pädagogen in der Unterrichtspraxis. So ist das Sonderschulstudium weitestgehend separiert von dem Studium der Regelschullehrer/innen und bereitet grundsätzlich noch immer auf die Rolle als „Einzelkämpfer“ vor. Für inklusiven Unterricht sind jedoch offene Unterrichtsformen und Teamarbeit elementar. Zu hohe Pensen der Heilpädagogen verhindern Zeit, die für die gemeinsame Vorbereitung zum „Team-Teaching“ notwendig wäre. Weiter begrenzen Mängel in der Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern eine abgestimmte, ganzheitliche Förderung der SuS.

## 5.8 Resümee

Zusammenfassend scheint in Baden-Württemberg, trotz verschiedener Konzepte und Umsetzungsversuche zum gemeinsamen Unterricht, bis heute der „bildungspolitische Paradigmenwechsel“, der unter anderem von Bleidick als „kopernikanische Wende“ in der Bildungspolitik bezeichnet wurde, noch nicht eingetreten zu sein. So erweist sich die Beschulung eines Kindes mit Behinderung an einer Sonderschule noch immer als „Normalfall“. Für eine gelingende Umsetzung müssen vor allem „Formen der Kooperation innerhalb des gemeinsamen Unterrichts erprobt und umgesetzt werden (Albers 2012, S. 11). Weiter müssen Rahmenbedingungen für die Möglichkeit einer inklusiven Praxis geschaffen werden, da Integration in Baden-Württemberg derzeit in einer offensichtlich nicht inklusiven Systemumwelt stattfindet und deshalb „auf der Stelle tritt“. Wenn sich die Rahmenbedingungen in Baden-Württemberg nicht verändern, wird der Stand von Modellversuchen und (Einzel)Integrationsmaßnahmen kaum zu überschreiten sein, sodass der „Stand der Wissenschaft in einer endlosen Redundanzschleife stets aufs Neue“ (Dannenbeck 2012, S. 57) bestätigt werden wird.

## 6. Zusammenfassung

Im vorherigen Teil dieser Arbeit wurden nun zwei Schulsysteme beschrieben, die sich aus ganz verschiedenen Ausgangslagen entwickelt haben und in denen deshalb auch die derzeitigen Fördermaßnahmen für die SuS, in ganz verschiedene Rahmenbedingungen eingebettet sind und sich zum Teil stark voneinander unterscheiden.

Im Folgenden sollen die Ergebnisse tabellarisch verglichen und so gleichzeitig zusammengefasst werden. Sicherlich überschneiden sich die Aspekte in einigen Punkten und können um beliebig viele Stichworte ergänzt werden, für eine grobe Übersicht reicht die Darstellung meines Erachtens jedoch aus. Struktur und Basis für diese Zusammenfassung soll durch eine Gliederung nach den Ebenen der ökologischen Systemtheorie Bronfenbrenners gegeben werden. Hierbei soll mit dem Chronosystem begonnen werden, um dann über die Rahmenbedingungen, zu den konkreten Förderungen auf Mikroebene zu gelangen. Anschließend folgt, auf dem bisherigen Teil dieser Arbeit aufbauend, ein kurzes Zwischenfazit.

Die Ergebnisse stellen gleichzeitig auch die Basis für den zweiten Teil dieser Arbeit dar, in dem divergierende und relevante Aspekte an der Förderung von 'realen' SuS, an Hand von Interviews der zuständigen Lehrpersonen, „überprüft“ werden sollen.

### 6.1 Tabellarische Darstellung der Ergebnisse

Zunächst sollen die Ergebnisse dargestellt werden, die inhaltlich dem **Chronosystem** zuzuordnen sind. Es ergeben sich Unterschiede, die bei dem Vergleich zwischen dem Schulsystem in Italien und Baden-Württemberg relevant sind:

Italien	Baden-Württemberg
Keine tief verankerten Traditionen der Hilfsschule; Integration baute auf einem wenig differenzierten Sonderschulsystem auf	Tief verankerte Tradition der Hilfsschule; Integration baut auf einem sehr ausgebauten und differenzierten Sonderschulsystem auf
Seit dem Beginn der Integrationsbewegung in den 1970er Jahren, relativ schnelle und flächendeckende Umsetzung	Seit dem Beginn erster integrativer Tendenzen in den 1970er, hat sich bis heute das ausdifferenzierte Sonderschulsystem erhalten. Erst langsam sind vereinzelte, integrative Projekte und Umsetzungen begonnen wurden (je nach Bundesland sind diese Tendenzen von unterschiedlicher Qualität und Quantität

Umsetzung erfolgt hauptsächlich ohne Evaluationen und angemessene Vorbereitung der Lehrpersonen; Gesetze gaben „eine Schule für alle“ vor → die inklusive Schule entwickelte sich eher im Nachhinein, während der Umsetzung	Umsetzung von Integration wird genau geplant; Beschulung für SuS mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarf ist die Ausnahme → Gesetze die eine „Schule für alle“ verpflichtend machen würden, fehlen
Einheitliche „Primarstufe“ bis zur 8. Klasse	Einheitliche Grundschule bis zur 4. Klasse
Für das einzelne Kind gilt: Ein Betreuungs- und Schulsystem das von Anfang an nur eine Einrichtung für alle Kinder umfasst	Für das einzelne Kind gilt: bei früher Diagnose ggf. schon separierte Betreuung schon vor der Schulzeit

Im Folgenden sollen die äußersten Rahmenbedingungen, die die konkrete Förderung beeinflussen, zusammengefasst werden. Zum **Makrosystem**, als „überwölbenden, einer bestimmten Kultur oder Subkultur gemeinsamen ideologischen und organisatorischen Muster sozialer Institutionen“ (Bronfenbrenner 1981, S. 24), gehören auch die verschiedenen „Ausgangslagen“, auf denen die Integration aufbaut, da diese den Ablauf und die Umsetzungsmöglichkeiten in wesentlichem Maße vorgeben und mitbestimmen.

<b>Italien</b>	<b>Baden-Württemberg</b>
Nationale (Schul-) Gesetzgebung in Italien  → Schulgesetze sichern national eine Umsetzung der Forderungen der UN-Konvention	Jedes Bundesland hat seine eigenen Gesetze, und Vorgaben,;  → in Baden-Württemberg setzt bisher kein Schulgesetz die UN-Konvention um
Gültige gesetzliche Grundlage für inklusive Beschulung ist gegeben	Es wurde eine gesetzliche Grundlage für Integration geschaffen, nicht jedoch für Inklusion
Es gibt keine Sonderschulen mehr in Italien (Regelschule, als „eine Schule für alle“ ist der Normalfall)  → Praxis einer <b>Inklusion</b> → international niedrigste Separationsquote	Ausdifferenziertes Sonderschulwesen in ganz Deutschland, das auf der Grundannahme von zwei getrennten Systemen aufbaut: SuS mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarf werden wenn überhaupt von der Regelschule <u>aufgenommen</u>  → Praxis der <b>Separation bzw. teilweise Integration</b> → international die zweit höchste Separationsquote; Integrationskonzeptionen berühren eine strukturelle Veränderung der Regelschule praktisch nicht (Feuser 2012, S. 31)

Die wohnortsnahe Schule ist verpflichtet alle Kinder im Einzugsgebiet aufzunehmen	In der Regel besuchen SuS mit sonderpädagogischem bzw. speziellem Förderbedarf eine Sonderschule; die wohnortsnahe Grundschule ist nicht verpflichtet diese aufzunehmen → über den Besuch und die Art des Sonderschultypus entscheidet die Schulaufsichtsbehörde: SuS werden je nach Art und Schweregrad ihrer ihnen attestierten „Behinderung“ für die Integration ‚selektiert‘ (Feuser 2012, S. 31)
Entsprechende <i>Ressourcen für die Schule als System</i> müssen, per Gesetz, zur Verfügung gestellt werden (ggf. auch bauliche Maßnahmen, um hier Barrierefreiheit zu schaffen)	<i>Ressourcen</i> werden individuell <i>für den SuS mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarf</i> zur Verfügung gestellt, wenn die einzelnen Schulämter diese Zuweisungen im Einzelfall als sinnvoll erachten oder ‚rigoros abgewiesen‘ wenn nicht; in der Regel sind jahrelange Vorplanungen notwendig
Klare Vorgaben für die Erstellung von Förderplänen; bauen auf einer objektiven Diagnostik von staatlichen Ärzten auf	Vorgaben für Förderpläne sind nur in geringem Maße reglementiert; werden von dem zuständigen Sonderschullehrer verfasst
Schulsystem ist <u>nicht</u> auf die Vermeidung heterogener Lerngruppen ausgerichtet (Heterogenität als Ressource): Schule räumt kognitiver Entwicklung, dem sozialen Lernen und der ganzheitlichen Entwicklung des Individuums den gleichen Stellenwert ein	Schulsystem vermeidet heterogene Lerngruppen: schulisches Lernen (kognitive Entwicklung) wird als primärer Auftrag der Schule gesehen. Faktoren die der Persönlichkeitsentwicklung zugeschrieben werden als Aufgabe der Familie oder ‚in Funktion zum schulischen Lernen beschrieben‘ (Wallnäfer 2011, S. 19)
Inklusion als Recht auf Selbstbestimmung Gleichheit → das auf den vorherigen Rechten aufbaut und diese, durch angemessene personelle Unterstützung, trotzdem erhält: Recht auf Bildung; Recht auf Gemeinsamkeit und Teilhabe	Integration als Recht auf Gemeinsamkeit und Teilhabe → derzeit jedoch eher keinen höheren Wert als die Stufe der Separation, da das Recht auf Bildung (Separation), durch wenige individuelle Förderung (3,5 Lehrerwochenstunden) oft 'geopfert' wird

Auf der Ebene des **Exosystems** (wichtig für die konkrete Arbeit mit Kindern mit speziellen Förderbedarfen) sind besonders folgende Stichpunkte relevant:

Italien	Baden-Württemberg
Zieldifferente Förderung von SuS mit sonderpädagogischem bzw. speziellem Förderbedarf ist der Normalfall → notwendige, finanzielle (personelle und materielle) Ressourcen müssen per Gesetzgebung zur Verfügung gestellt werden	Oft finanzielle Barrieren für Umsetzung von integrativen Vorhaben: Ressourcenzuweisung ist für eine zieldifferent Förderung gesetzlich nicht vorgegeben, sodass dem Anspruch auf sonderpädagogische Unterstützung an Regelschulen oft nicht nachgekommen werden kann

Es gibt einen allgemeinen Bildungsplan, der je nach ‚Förderbedarf‘ adaptiert bzw. reduziert wird	Es gibt verschiedene Bildungspläne für SuS mit jedem ‚Förderbedarf‘
individuelle Förderpläne, die an das konkrete Kind und die konkrete Situation angepasst sind → maßgebendes Leitbild in Italien stellt die Unterschiedlichkeit der SuS „und deren Entfaltung aufgrund der individuellen Möglichkeiten und Fähigkeiten in den Mittelpunkt seiner Tätigkeiten und Vorhaben“ (Brugger-Paggi 2013p)	oft überwiegt der Gedanke, dass „sonderpädagogischen Förderbedarfen“ mittels 'universellen' Lehrplänen entsprochen werden kann → Notwendigkeit fallbezogener Förderpläne und „deren Einbettung in der lokalspezifischen Realität“ wird übersehen
Lehrerbildung: Ausbildung für alle Lehrer umfasst derzeit „Integrationspädagogik“ als ein verpflichtendes Modul, das aber auch unabhängig von diesem Studium, als Weiterbildung besucht werden kann.	Lehrerbildung: separierte Studiengänge; Grund- und Sekundarschullehrer können sonderpädagogische Kompetenzen (nur) in einem Aufbaustudium erwerben
Insgesamt wird „Sonderpädagogen“ ein relativ breites sonderpädagogisches Wissen vermittelt; beispielsweise durch Fortbildungen, die bedarfsspezifisch (also je nach der Beeinträchtigung eines Kindes) besucht werden (dafür nicht so tiefgehendes Wissen)	Inhalte des sonderpädagogischen Studiums greifen sehr „tief“; ein breiteres Wissen, das nicht so tief greift, aber mehrere Bereiche umfasst wird eher vernachlässigt; Fortbildungen müssen in der Regel nach eigenem Engagement organisiert, bezahlt und besucht werden
Trotz der flächendeckenden Integration in Italien, wird die spezifische Ausbildung der Regellehrer, die sich bei der Umstellung bereits im Dienst befanden, stark vernachlässigt → entsprechende Fortbildungen sind freiwillig	Spezifische Ausbildung und Vorbereitung der Regellehrer wird vernachlässigt  → entsprechende Fortbildungen sind freiwillig

Das **Mesoebene**, als ein System von Mikrosystemen (bzw. Settings) die über längere Zeit in einen Austausch von Informationen und Handlungsplanungen treten, umfasst unter anderen das siebte und letzte Qualitätskriterium nach Prengel: die **Kooperation**.

Italien	Baden-Württemberg
Grundgedanke: für eine Umsetzung der Integration von SuS mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarf, sind zusätzliche Fachkräfte mit spezifischen Qualifikationen und entsprechenden Ausbildungen notwendig	

<p>'strukturelle Kooperation', die nicht auf regelmäßigen persönlichen Kontakten beruht, wird durch staatliche Abkommen realisiert (z.B. mit dem Gesundheitsdienst usw.)</p> <p><u>Ziel:</u> abgestimmte und ganzheitliche Förderung</p>	<p>eher 'willkürliche' Kooperationen auf der strukturellen Ebene → es fehlt an Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern (z.B. Jugendamt oder schul- und fachärztliche Dienste) für die Umsetzung einer abgestimmten, ganzheitlichen Förderung</p>
<p>Integrationslehrpersonen als Unterstützung für die ganze Klasse und den Klassenlehrer → dem Bedarf des SuS mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarf wird durch eine angemessene Betreuung entsprochen, die im schwersten Fall alle Schulstunden des SuS gewährleistet ist</p>	<p>Integrationslehrpersonen vor allem als Unterstützung für SuS mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarf → derzeit erhalten SuS mit sonderpädagogischem bzw. speziellem Förderbedarf eine zusätzliche Betreuung von 0,35 Lehrerwochenstunden</p>
<p>Klassenteams sprechen regelmäßig, zu festgelegten Zeitpunkten, über die Entwicklung der SuS</p> <p>→ verpflichtende Kooperation der Lehrerteams; für die Planung und Besprechung der Zusammenarbeit werden extra Zeitstunden vom Staat vorgegeben</p>	<p>in der Regel noch Unterscheidung zwischen Sonder- und allgemeiner Pädagogik; oft ist der Sonderpädagoge dann für SuS mit sonderpädagogischem bzw. speziellem Förderbedarf zuständig, was zur „Schäferhundpädagogik“ führt: „begrenzen, abrichten, trainieren hinsichtlich der vorgegebenen Lernziele und sozialer Verträglichkeit (Feuser 2012, S. 31)</p> <p>→ Kooperation beruht auf Eigeninitiative und Motivation der jeweiligen Teams; für die Planung und Besprechung der Zusammenarbeit ist, durch zu hohe Pensen der Heilpädagogen, oft zu wenig Zeit</p>

Weiter benennt Bronfenbrenner die **Mikroebene**. Auf dieser Ebene werden „Aktivitäten und Beziehungsmustern zwischen der sich entwickelnden Person und der unmittelbaren Umgebung“ beschrieben, weshalb auf dieser Ebene die ersten sechs Qualitätskriterien nach Prengel anzuordnen sind. Da es hier in der Theorie schwierig ist, Aussagen zu den einzelnen Punkten zu finden, die sich auf die konkrete Arbeit und Förderung mit dem Kind beziehen, sollen im zweiten Teil dieser Arbeit Interviews geführt werden, unter anderem, um in diesem Bereich tiefere Einblicke zu erhalten. Trotzdem sollen die Aussagen die bisher getroffen werden können kurz dargestellt werden. Es sei vorweggegriffen, dass einige Aspekte, die die einzelnen Kriterien nach Prengel beeinflussen, eigentlich eher auf anderen Systemebenen, vor allem dem Exo- und dem Makrosystem, anzuordnen sind. Übersichtshalber sollen auch diese jeweils unter den folgenden Punkten kurz dargestellt werden.

## Lehrer-Schüler-Beziehung:

Italien	Baden-Württemberg
Gutes Angebot an Fortbildungen, sodass Lehrer die SuS besser verstehen lernen (Grundlage für gute Beziehung)	Fortbildungen müssen aus eigenem Interesse heraus privat organisiert und bezahlt werden
Möglichkeit zur Ganztagsbeschulung ist die Norm → wirkt positiv auf Lehrer-Schüler-Beziehung	die Entwicklung einer ganztägigen Betreuung in Regelschulen befindet sich derzeit im Umbruch; Ziel: in den kommenden Jahren soll an allen Regelschulen eine ganztägige Betreuung möglich gemacht werden → bisher an den traditionellen Halbtagschulen kaum Möglichkeiten für den Aufbau qualitativ hochwertiger Lehrer-Schüler Beziehungen

## Pflege respektvoller Peer-Beziehungen:

Italien	Baden-Württemberg
Peer-Beziehungen sind in der Regel geprägt von Kooperation und Solidarität	oft gilt die „Reliquie“ des Konkurrenzkampfes unter den SuS
Prinzip der „gegenseitigen Hilfe“ verbessert den Umgang der SuS untereinander, aber auch den zwischen Lehrern und SuS	„gegenseitige Hilfe“ wird, wenn überhaupt, durch persönliche Motivation der zuständigen Lehrperson gefördert
Förderung der Autonomie der SuS, sodass diese ein Selbstwertgefühl entwickeln und sich eine Klassengemeinschaft 'auf gleicher Ebene' entwickeln kann (respektvolle Peer-Beziehungen) → Förderung sozialer Integration und Akzeptanz	Leistungs- und Bildungsstandards überlagern oft die Pflege sozialer Beziehungen → Unterricht wird in der Regel von diesen leistungsorientierten 'Maximen' bestimmt → oft „Abwertung“ der „fremden“ SuS mit sonderpädagogischem bzw. speziellem Förderbedarf
Klassenrat als Element des Schulalltags, durch den gegenseitiges Vertrauen, das Gefühl von Zusammengehörigkeit und die Übernahme von Verantwortung gesteigert wird	Einführung von Elementen wie dem Klassenrat liegt am Engagement der Lehrperson(en)
durch die Pflege der Peer-Beziehungen wird kommunikatives Lernen („Peer-Peer-Lernen“) gefördert → Schwerpunkt auf einer „Lerngemeinschaft des Zusammenlebens“	Lehrperson stellt in der Regel den „Wissensvermittler“ dar; kaum lebensweltliche Erfahrungen → Entwicklung einer „Lerngemeinschaft des Zusammenlebens“ steht nicht im Vordergrund



### Differenzierende Didaktik:

Italien	Baden-Württemberg
Projektunterricht als fester Teil der Schulkultur, bietet die nötige Offenheit für differenzierenden Unterricht	Orientierung weniger an individuellen „Lehrplananpassungen“, als vielmehr an Fach- und Lehrbüchern des Lehrplans
Elemente wie die 'institutionelle Analyse' ermöglichen eine ganzheitliche Betrachtungsweise und Reflexion der Gruppe → Gestaltung einer Schulkultur die allen Gruppenmitgliedern entspricht	der heterogenen Schülerschaft wird praktisch nicht entsprochen, da „mit den Mitteln des selektiven Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems 'Integration' praktiziert“ (Feuser 2012, S. 31) wird  → Integration wird so negiert und stabilisiert eher das „selektierende und segregierende Bildungssystem“ (ebd.)

### Didaktische Materialien:

Italien	Baden-Württemberg
Klassenraum, dessen Gestaltung und Ausstattung ermöglicht offenen Unterricht (Bereitstellung zusätzlicher Lehr- und Lernmittel für differenzierte Angebote und handlungsorientiertes Arbeiten)	Unterricht und Raumgestaltung orientieren sich oft noch immer an „Mitteln des selektiven Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems“
vorhandene Räumlichkeiten in Klassennähe, die Kleingruppenunterricht und individuelle Förderung ermöglichen	entsprechende Räumlichkeiten sind in der Regel nur an Sonderschulen gegeben
bei schweren Beeinträchtigungen der SuS werden entsprechende Materialien bereitgestellt und eventuelle 'räumliche Barrieren' müssen nach dem Gesetz durch Baumaßnahmen beseitigt werden	tendenziell eher umgekehrtes Prinzip: kann die Schule den Bedürfnissen des SuS nicht entsprechen, wird er auf eine Sonderschule verwiesen

### Pädagogische Diagnostik:

Italien	Baden-Württemberg
'Rückkopplung zwischen Planung und Bewertung' als pädagogisches Prinzip ist gesetzlich festgelegt und in den Lehrplänen der verschiedenen Schulstufen verankert	Rückkopplung zwischen Planung und Bewertung ist oft selbstverständliche Handlungsmaxime, jedoch bisher nicht gesetzlich festgelegt; voraussichtlich wird jedoch im neuen Bildungsplan 2015 individuelles Fördern in der Schule durch 'beobachten, beschreiben, bewerten und begleiten' in die Unterrichtspraxis miteinbezogen

In den Rahmenrichtlinien ist verankert, dass Lernberatung und Dokumentation der Lernentwicklungen der SuS dazu verhelfen sollen, ihr Lernen zu reflektieren, Lernfortschritte zu erkennen und Selbstverantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen	SuS kommen als „beteiligter Diagnostiker kaum vor“ (Wocken 2014, S. 147), sondern sind fast ausschließlich das Objekt von Diagnostik
Personen- und prozessorientierte Bewertungsverfahren in der Grundstufe	Lehrerbildung qualifiziert eher zu Testdiagnostik, anstatt zu personen- und prozessorientierten Bewertungsverfahren, durch die keine Vergleiche mit „Normwerten“ angestrebt werden

### Anwendung eines mehrperspektivischen Leistungsbegriffs:

Italien	Baden-Württemberg
gering ausgeprägter Stellenwert von Wettbewerbssituationen im Unterricht; wenig Leistungsdruck fördert selbstreferentielle Lernprozesse und Konzentration der SuS	durch selektives Schulsystem oft hoher Leistungsdruck, der auf den SuS lastet, sodass Unterricht stark von einer Wettbewerbssituation geprägt wird
individuelle Bewertung aufgrund der Vielfalt der SuS	in der Regel (noch) sozial vergleichenden Bewertungen
Bewertung erfolgt im Primarbereich, immer auch in beschreibender Form (nicht nur Ziffernnoten) → erst in der Sekundarstufe (ab Jahrgangsstufe 9) nur noch Ziffernnoten	Ziffernnoten als allgemeingültige Form der Bewertung ab der 3. Klasse; Gefahr der drohenden Klassenwiederholung bei Zensuren die dem nötigen „Normwert“ nicht entsprechen
Gemeinsames und individuelles Lernen für alle	Spezielle Förderung für Kinder mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarf

## 6.2 Zwischenfazit

Insgesamt sind die integrativen Entwicklungen in Italien schon wesentlich weiter fortgeschritten als in Deutschland. 'Eine Schule für alle' ist in dort bereits der Normalfall. Einschränkend muss betont werden, dass das Sonderschulsystem in Italien nie so tief verankert war, wie es das heute in Deutschland bzw. Baden-Württemberg ist, sodass die Umsetzung eines inklusiven Schulsystems in Baden-Württemberg insgesamt eine größere Herausforderung für alle Beteiligten darstellt. Hier muss deshalb von „ganz unten“ angefangen werden, um das separierende Schulsystem systematisch und dauerhaft zu verändern. Derzeit fehlt es vor allem an Entschlossen- und Offenheit sowie an Normen und Werten, die inklusive Entwicklungen tragen. So lässt sich auch über die Qualität der

integrativen Versuche streiten: während die Landesregierung von einer effizienten Förderung beeinträchtigter SuS an allgemeinen Schulen spricht, entspricht diese in der Realität lediglich in etwa 0,35 Lehrerwochenstunden.

Ein weiterer interessanter Aspekt, der sich aus den Darstellungen ergibt ist, dass sowohl in Italien als auch in Deutschland die Anzahl der SuS mit Förderdiagnosen angestiegen ist. Weitere Untersuchungen über diese Entwicklungen wären an anderer Stelle sehr interessant, überschreiten jedoch hier den Rahmen dieser Arbeit.

Insgesamt eröffnet die bisherige Betrachtung des italienischen Schulsystems schon viele Anregungen und Denkräume, an denen sich Baden-Württemberg bei der Entwicklung zu einem inklusiven Schulsystem orientieren kann. Vor allem die Entschlossenheit, entsprechende Normen und Werte zu entwickeln, sowie die Bereitstellung von genügend materiellen und personellen Ressourcen sind Aspekte, die in Baden-Württemberg verwirklicht werden müssen. Es müssen geeignete Rahmenbedingungen geschaffen werden, in denen nicht mehr von zwei getrennten Systemen heraus gedacht wird, sondern als eine Einheit. Innerhalb dieser Einheit müssen trotzdem klare Vorstellungen über die eigenen Rolle herrschen, die jedoch im Team zusammenarbeiten und sich nicht mehr als „Einzelkämpfer“ verstehen.

Im Folgenden Teil dieser Arbeit sollen die Unterschiede, die sich aus der theoretischen Arbeit ergeben haben, mit dem schulischen Alltag in beiden Länder verglichen und ergänzt werden. Die Ergebnisse sollen so überprüft und eventuell ergänzt und überarbeitet werden. Es soll so ein Vergleich der tatsächlichen „Ist-Zustände“ der Förderung von SuS mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarfen in Italien und Baden-Württemberg vorgenommen werden, durch den sich eventuell Bedingungen ableiten lassen, die in Baden-Württemberg erfüllt werden müssen, um dem Ziel der Inklusion näher zu kommen.

## 7. Methodenteil

Nachdem in den vorhergegangenen Kapiteln zunächst die Grundlagen der Untersuchung dieser Arbeit dargestellt wurden, widmet sich der folgende Teil der empirischen Untersuchung. Mit Hilfe von zwei leitfadengesteuerten Experteninterviews soll der einleitend aufgeführten Frage nachgegangen werden, welche konvergierenden bzw. divergierende Tendenzen sich in der Förderung von Kindern mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarf in Baden-Württemberg gegenüber der Förderung in Italien, erkennen lassen. Es sollen sowohl Aspekte hinterfragt werden, die sich direkt auf das Kind auswirken, als auch solche Rahmenbedingungen, die eher indirekt Einfluss auf die Förderung nehmen. Mit der Untersuchung sollen die im Theorieteil gewonnenen Erkenntnisse überprüft, aber auch ergänzt werden. Da Italien oft als Vorbild für ein inklusives Schulsystem gilt, sollen anhand des Vergleichs der Förderung einzelner SuS, Aspekte erarbeitet werden, die für eine Entwicklung des gemeinsamen Unterrichts in Deutschland relevant sind.

Zunächst wird in diesem Kapitel die Methodenwahl, im Sinne qualitativer Sozialforschung, begründet. Anschließend sollen die Begriffe „Experteninterview“ und „Interviewleitfaden“, sowie Probleme bei der Erstellung des Interviewleitfadens erläutert werden, worauf eine Beschreibung der „Experten“ folgen soll. Abschließend folgen eine Erläuterung der Vorgehensweise, sowie die Auswertung der Interviews.

### 7.1 Methodenwahl

Zur Erhebung von Daten werden in der sozialwissenschaftlichen Forschung quantitative und qualitative Verfahren unterschieden, die sich aber auch gegenseitig ergänzen können. Die Wahl des Verfahrens ist, unter anderem abhängig von den gewünschten Erkenntniszielen, sodass sich diesbezüglich eine grobe Unterscheidung der Verfahrensarten vornehmen lässt: in quantitativen Forschungen stehen Theorieaussagen bereit, „um konkrete Hypothesen über einen interessierenden sozialen Sachverhalt aufzustellen, die mit Hilfe von Variablen überprüft werden können“ (Brüsemeister 2008, S. 19). Hierbei wird meist mit großen Datensätzen gearbeitet. Die Überprüfung von Aussagen steht im Vordergrund. In der qualitativen Sozialforschung wird hingegen anhand empirischer Daten auf die Generierung beziehungsweise Entdeckung von Theorieaussagen abgezielt (ebd.). Für die Generierung dieser Daten kann bereits ein einzelner Fall als Bezugspunkt dienen. Flick führt einige Kennzeichen qualitativer Sozialforschung an, von denen insbesondere Folgendes für die Untersuchung im Rahmen dieser Arbeit relevant ist: die Berücksichtigung der

„Perspektiven der Beteiligten und ihre Vielschichtigkeit“ (2011, S. 28). Die Förderung von SuS mit speziellen Förderbedarfen im italienischen gegenüber der Förderung im deutschen Schulsystem, lässt sich etwa durch Beobachtungen oder Interviews herausfinden. Für die vorliegende Arbeit wurde die Methode des leitfadengesteuerten Experteninterviews gewählt, um die von Flick betonte „Perspektive der Beteiligten und ihre Vielschichtigkeit“, zu berücksichtigen. Für die Durchführung stellte ein ‚face-to-face‘-Interview das sinnvollste Vorgehen dar. Mögliche Informationsverluste, eine eingeschränkte Kontrolle über den Gesprächsverlauf und die fehlende persönliche Interaktion mit dem Gesprächspartner sollten so vermieden werden (Gläser & Laudel 2010, S.153-154).

### **7.1.1 Experteninterviews**

Eine eindeutige Definition der Methode des Experteninterviews ist in der vorliegenden Literatur nicht zu finden. Auch wenn sich Methodendebatten nach Bogner und Menz (2009b, S. 7) insgesamt zwar merklich intensivieren, bleibt es weiterhin umstritten, ob und in welcher Weise sich Experteninterviews methodisch erklären und definieren lassen (Bogner & Menz 2009a, S.61). Nach Pfadenhauer zielt das Erkenntnisinteresse in Experteninterviews „auf die Rekonstruktion von besonderen Wissensbeständen bzw. von besonders exklusivem, detailliertem oder umfassendem Wissen über besondere Wissensbestände und Praktiken“ (2009, S. 99). Es wird angenommen, dass die Experten aufgrund ihrer Tätigkeit in einem bestimmten Arbeitsfeld Einblick in die vorliegenden Strukturen und Abläufe haben und deshalb über besondere Wissensbestände verfügen. Bogner und Menz unterscheiden des Weiteren drei Typen von Experteninterviews: „explorative“, „systematisierende“ und „theoriegenerierende“ Interviews (2009a, S. 64). Weitere Ausführungen würden an dieser Stelle zu weit führen, wichtig ist jedoch, dass die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte Form dem Typus des „systematisierenden“ Experteninterviews zuzuordnen ist, da hier „das aus der Praxis gewonnene, reflexiv verfügbare und spontan kommunizierbare Handlungs- und Erfahrungswissen“ (ebd.) im Vordergrund steht. „Experten haben die Funktion einer Informationsquelle in Hinblick auf die Rekonstruktion von Abläufen und sozialen Situationen (...)“ (ebd., S. 65). Diese Abläufe liegen für den Interviewer zu Beginn zum Großteil verborgen beziehungsweise sind rein spekulativ, insofern dient das Gespräch mit dem Experten dazu, diese aufzudecken. So sollen auch die hier durchgeführten Experteninterviews dabei helfen, theoretisch erarbeitete Abläufe und Hintergründe auf ihren „Wahrheitsanspruch“ zu überprüfen und eventuell weitere wichtige Aspekte aufzudecken.

### **7.1.2 Interviewleitfaden**

Einleitend soll mit einer umfassenden Definition von Stigler und Felbinder (2005) erläutert werden,

was unter einem Interviewleitfaden zu verstehen ist:

„Mit dem Begriff des Leitfadens bezeichnet man ein mehr oder weniger strukturiertes schriftliches Frageschema. Es dient den InterviewerInnen bei der Interviewführung als Orientierungshilfe und Gedächtnisstütze und enthält sämtliche wichtigen Fragen, sowie Hinweise, wie einzelne Frageblöcke eingeleitet werden sollten. Der Leitfaden strukturiert die Interviewsituation oder hilft dabei nichts zu vergessen. Man unterscheidet zwischen Schlüsselfragen, das sind solche, die unbedingt gestellt werden sollten und optionalen Fragen, die von untergeordneter Bedeutung sind“ (S. 129).

Im Falle des erstellten Leitfadens treffen nicht alle dieser Merkmale zu, was sich durch den Umfang der durchgeführten Gespräche erklären lässt, wie später noch zu sehen ist. Nach Gläser und Laudel (2010) lassen sich Leitfadeninterviews „als einen Typ nichtstandardisierter Interviews charakterisiere[n], bei dem der Interviewer eine vorbereitete Liste offener Fragen (den Leitfaden) zur Grundlage des Gesprächs macht“ (S. 111). Neben diesen „nichtstandardisierten Interviews“ werden zwei weitere Typen unterschieden: das standardisierte und das halbstandardisierte Interview. Standardisierte Interviews finden vor allem in der quantitativen Forschung Verwendung und es sind sowohl die Fragen(-reihenfolge), als auch die Antwortmöglichkeiten vorgegeben (ebd., S. 41). Bei halbstandardisierte Interviews, die auch als „teilstandardisiert“ bezeichnet werden, sind die Antwortmöglichkeiten in der Regel nicht vorgegeben (ebd.). Die Funktion eines Leitfadens ist nach Meuser und Nagel vor allem, „die auf einen bestimmten Funktionskontext bezogenen Strategien des Handelns und Kriterien des Entscheidens“ (2009, S. 52) in den Fokus zu stellen, um so, den so genannten „roten Faden“ nicht zu verlieren. Es soll vermieden werden, dass die Biographie des Interviewten einen zu großen Platz einnimmt oder der Interviewer inkompetent wirkt (ebd.). Kurze narrative Passagen können in den Interviews ebenfalls enthalten sein, da diese, „Aufschluss über Aspekte des Expertenhandelns, die dem Experten selbst nicht voll bewusst sind, die ihm vielmehr erst im Laufe der Erzählung Schritt für Schritt bewusst werden“ (ebd., S. 53), geben.

#### **7.1.2.1 Probleme beim Erstellen des Interviewleitfadens**

Der Interviewleitfaden wurde zunächst auf deutscher Sprache angefertigt und anschließend in die italienische Sprache übersetzt. Es stellte sich jedoch heraus, dass dieser Prozess mit erheblichen begrifflichen Schwierigkeiten verbunden war, wie im Kapitel 2.2, nach Bürli, bereits erläutert wurde. Begriffe die in Deutschland selbstverständlich sind, existieren in Italien so gar nicht. Beispielsweise war es ein großes Problem den Begriff „sonderpädagogische bzw. spezielle Förderung“ angemessen und sinngemäß zu übersetzen, da es in Italien keinen gleichwertigen Begriff gibt. In Italien sprachen Lehrpersonen, Betroffene, sowie weitere Beteiligte von einer

„pedagogia speciale“, was etwas pauschal mit „spezieller Pädagogik“ übersetzt werden kann. Das Verständnis dieses Begriffes ist jedoch ein völlig anderes, als das, was in Deutschland hinter der „sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderung“ steht, sodass die Begriffe eigentlich nicht simultan verwendet werden können. Da der Leitfaden für die Interviews jedoch derselbe sein soll und muss, um eine Grundlage für einen Vergleich zu schaffen, wurden sie in dem Fall als jeweilige „Übersetzung“ verwendet, da sprachlich keine anderen Möglichkeiten bestanden.

Merke:

Unterschiedliche Begrifflichkeiten in Deutschland und Italien verdeutlichen grundlegend unterschiedliche Wert- und Normvorstellungen die innerhalb der beiden Länder herrschen. Während der deutsche Begriff „Sonderpädagogik“ eine große Wertung enthält, indem auf zwei getrennte Systeme (das Eine und das Andere) verwiesen wird, ist der italienische Begriff „pedagogia speciale“ hier von seiner Bedeutung her wertfreier und nicht auf zwei getrennten Systeme bezogen.

## 7.2 Expertenauswahl und Kontaktaufnahme

Zunächst war zu entscheiden, welche Personen als Experten für die durchzuführenden Interviews gewählt werden sollten. Erste Überlegungen favorisierten je einen Sonderpädagogen plus den zuständigen Klassenlehrer der Klasse gemeinsam zu interviewen, unter anderem um verschiedene Perspektiven zu berücksichtigen. Schließlich wurde jedoch ein separiertes Gespräch mit dem zuständigen Sonderpädagogen gewählt. Detaillierte Erläuterungen dieser Entscheidung würden an dieser Stelle zu weit führen, ausschlaggebend war jedoch vor allem auch der Aspekt, dass in den Interviews unter anderem nach Problemen im gemeinsamen Unterricht gefragt werden sollte, wo auch die Kooperation untereinander miteingeschlossen ist und Schwierigkeiten bei gegenseitiger Anwesenheit eventuell nicht angesprochen werden würden. Ziel dieser Arbeit ist es die konkrete Förderung von Kindern mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarfen zu vergleichen, sowie deren Chancen und Grenzen zu erkennen und zu beschreiben, sodass der Sonderpädagoge hier als erster Ansprechpartner anzusehen ist und deshalb als „Experte“ ausgewählt wurde.

Die Suche nach Lehrkräften bzw. Sonderpädagogen als Interviewpartner für diese Arbeit gestaltete sich, vor allem in Deutschland, als zeitlich sehr aufwendig und kompliziert. Da in beiden Ländern Lehrpersonen interviewt werden sollten, die Kinder mit vergleichbaren Beeinträchtigungen fördern, um eine Vergleichbarkeit, den Umständen entsprechend, zu gewährleisten, mussten bei der „Wahl der Experten“ viele verschiedene Aspekte berücksichtigt werden. Ausgangspunkt war eine italienische Grundschule in Padua (Norditalien), zu der mir, durch private Kontakte, ein guter

Zugang ermöglicht wurde. Da zu der Zeit noch kein „zu vergleichender Schüler“ in Deutschland feststand, musste in Italien bei der Suche nach einem Schüler mit speziellem Förderbedarf nicht auf spezifische „Behinderungsformen“ geachtet werden, sodass sich eine Erstklässlerin fand, deren Lehrer und Betreuer bereit für ein Interview waren. Diagnostiziert wurde bei der Schülerin unter anderem eine Autismus-Spektrum-Störung mit dem ausgeprägtesten Schweregrad, sodass ihr das Höchstmaß an zusätzlicher Betreuung zustand. In Deutschland musste nun ein/e Schüler/in mit einer vergleichbaren Behinderung gefunden werden. Hier stellen die verschiedenen Umsetzungsformen des gemeinsamen Unterrichts in Baden-Württemberg, eine zusätzliche Schwierigkeit dar. Im Gegensatz zu Italien, wo „einer Schule für alle“ der Normalfall ist, gibt es in Baden-Württemberg derzeit viele verschiedene Möglichkeiten der gemeinsamen Beschulung (vgl. Kap. 5.5), die noch sehr am Anfang ihrer Entwicklung stehen und viele verschiedene Formen annehmen. Die Kriterien für die Wahl der Experten in Deutschland sehen also folgendermaßen aus: Es wurde nach einer Lehrperson mit sonderpädagogischer Ausbildung gesucht. Diese soll in irgendeiner Form, gemeinsam mit (einer) Regelschullehrperson(en), eine/n Schüler/in mit diagnostizierten Autismus-Spektrums-Störung oder einer Beeinträchtigung die diesem ähnelt unterrichten, der/die nach dem Bildungsplan für Geistigbehinderte unterrichtet wird, um die Förderung mit der der Schülerin in Italien vergleichen zu können. Durch die vielen verschiedenen Formen der integrativen Beschulung, die sich derzeit in Baden-Württemberg zeigen, können Schlussfolgerungen und Vergleichsaspekte, die sich aus dem Interview ergeben, nur exemplarisch für diese bestimmte Beschulungsart gelten und deshalb lediglich Tendenzen aufzeigen.

Die Kontaktaufnahme mit der italienischen Schule fand bereits Ende Februar 2014 statt, indem eine befreundete Lehrerin, die dort ebenfalls als Klassenlehrerin tätig ist (allerdings in einer Klasse ohne integrierte SuS) anfragte, ob Beobachtungen und ein Interview in einer geeigneten Klasse stattfinden könnten. Die Schule zeigte sich sehr aufgeschlossen, sodass sich schnell eine Schülerin mit Förderdiagnose, in der ersten Klasse fand, wo sich auch die zuständigen Betreuungspersonen (Befragte 2) sehr bereitwillig zeigten, ein Interview durchzuführen. Aus Datenschutzgründen wurde der Name der Schülerin in dieser Arbeit geändert, sodass sie im Folgenden Maria genannt werden soll. Mitte April konnte ich den dortigen Unterricht beobachten. Nach zwei weiteren Terminen, um die Schülerin und das Lehrerteam besser kennenzulernen, wurde das Interview Mitte Mai durchgeführt. Die Sonderpädagogin hat langjährige Erfahrungen in ihrem Beruf und ist mit den Abläufen auf ihrem Gebiet sehr vertraut, sodass sie als Expertin für diese Arbeit anzusehen ist.

In den deutschen Schulen fand die Kontaktaufnahme zum Interviewpartner Anfang Mai per Telefon statt. An Grundschulen, die laut Homepage integrative Klassen haben wurde telefonisch angefragt, jedoch mit wenig Erfolg. Durch einen privaten Tipp erhielt ich die Telefonnummer einer Sonderpädagogin die derzeit in einer integrativen Zusammenarbeit tätig ist. Allerdings befindet



sich derzeit kein Kind mit diagnostiziertem Autismus oder einer „vergleichbaren“ Behinderung in ihrer Betreuung/ Unterricht, jedoch war dies in den Schuljahren 2011/12 und 2012/13 der Fall.

Da der Prozess der Inklusion in Deutschland sehr langsam voranschreitet, können auch die Erfahrungen der Lehrperson aus diesen Jahren als aktuell bezeichnet und deshalb in dieser Arbeit verwendet werden. Der Schüler wurde mit vier weiteren SuS mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarf, in einer Regelschulklasse unterrichtet. Die Befragte 2 betreute Simon (Name geändert) während der 1. und 2. Klasse. Nach der Förderung von Simon, wechselte die Befragte die Schule, sodass im Interview sowohl auf die Rahmenbedingungen und Voraussetzungen von Simons Schule, als auch die ihrer Neuen eingegangen werden soll, um ein möglichst breites Bild der derzeitigen Förderungsmöglichkeiten an Grundschulen zu erhalten. Die Sonderpädagogin hat durch ihre Arbeit an Sonder- und Regelschulen Einblick in die Abläufe an beiden Schulformen erhalten. Ihr ist der Unterrichtsalltag beider Schulen vertraut, sodass sie als Expertin für diese Arbeit anzusehen ist.

Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den beiden Systemen, sind den Betroffenen unter Umständen nicht bewusst (die gilt besonders für die italienischen Lehrpersonen).

## 7.3 Durchführung der Interviews

Die Interviews fanden im Zeitraum vom 22. bis 29. Mai 2014 statt. Die Lehrpersonen wurden in ihren Schulen aufgesucht. Ein zeitlicher Rahmen von bis zu 45 Minuten wurde mit den Interviewten vereinbart und im Interview mit der Befragten 2 (Italien), mit einer Gesamtzeit des Treffens von 20 Minuten, eingehalten. Im Gespräch mit der Befragten 1 (Baden-Württemberg) wurde der zeitliche Rahmen überschritten, was jedoch durch ausreichend Zeit der Befragten nicht zu einem Abbruch des Interviews führte.

Zur Kontrolle des Interviewleitfadens (s. S. 169), auf die Verständlichkeit der Fragen und ihre logische Reihenfolge (Stigler & Felbinger, 2005, S. 132) wurde zwei Tage vor dem ersten Interview ein Probeinterview mit einer befreundeten Lehrkraft durchgeführt. In diesem Probedurchgang konnten Stellen aufgedeckt werden, an denen es notwendig war, eine Frage anders zu formulieren. Stigler und Felbinger (2005) heben die Bedeutung eines Leitfadens für Novizinnen und Novizen der Interviewführung hervor (vgl. S. 129-130). Zum einen gibt der Leitfaden eine Struktur vor, die es erleichtert im Gespräch zu bleiben und zum anderen lässt sich die Reihenfolge der Fragen jederzeit variieren und dem bereits Gesagten anpassen, sodass sich leicht überprüfen lässt, „ob alle relevanten Themen angesprochen wurden“ (Stigler & Felbinger, 2005, S. 132).

In der Vorbereitung der Interviews wurden zu den in Kapitel 4 vorgestellten Schulsystemen und

ihren Auswirkungen auf die konkreten Fördersituationen mögliche Fragen erarbeitet. Hieraus ergab sich eine Unterteilung in vier Blöcke: Die Eröffnungsphasen, in denen Informationen zur Person, sowie zur Qualifikation und Professionalisierung angesprochen werden, der erste Teil des Hauptteils, in denen besonders auf die Rahmenbedingungen eingegangen wird, der zweite Teil des Hauptteils, der sich auf die konkrete Förderung der SuS mit speziellen bzw. sonderpädagogischen Förderbedarf bezieht, sowie persönliche Einschätzungen in Bezug auf diese Förderung beinhaltet und eine Abschlussphase. Die Einteilung erfolgte in erster Linie aus Gründen des inhaltlichen Zusammenhangs. Im Vorfeld wurde das Einverständnis der Befragten eingeholt, die Gespräche aufzeichnen zu dürfen. Für die Aufnahmen wurde das Audioaufnahmegerät „H4n“ der Firma Zoom verwendet. Nach Auffinden des Interviewpartners und Aufsuchen des Besprechungsbeziehungsweise Klassenzimmers wurde zunächst der genaue Titel der Arbeit genannt und auch die Fragestellung erläutert. Zu Beginn der Aufnahme wurde erneut das Einverständnis der Aufzeichnung und Verwendung des Tonmaterials im Rahmen der vorliegenden Zulassungsarbeit eingeholt. Mit der Entscheidung für eine Audioaufzeichnung war besonders der Gedanke verbunden, sich besser auf das Gesagte konzentrieren zu können, ohne Notizen machen zu müssen (Gläser & Laudel, 2010, S. 157).

Nach Beenden der Audioaufnahme wurden die demographischen Daten der Interviewten erfragt (s. S. 168). Unmittelbar nach der Verabschiedung von diesen wurde zur Ergänzung der Aufnahme ein Interviewbericht angefertigt (vgl. Gläser & Laudel, 2010, S. 192), auch als Kontext- oder Gedächtnisprotokoll bezeichnet. In diesem sind das Zustandekommen des Interviews, die Rahmenbedingungen, Bemerkungen zum Gesprächsverlauf sowie zur Nachinterviewphase festgehalten (Gläser & Laudel, 2010, S. 192).

## 7.4 Ergebnissicherung und Auswertung

„Transkription“ bezeichnet die Verschriftlichung der Audiodateien zum Zweck der Auswertung. Dies kann, wie im vorliegenden Fall, bedeuten, dass das gesamte Gespräch oder nur thematisch relevante Abschnitte transkribiert werden (Meuser & Nagel, 2009, S. 56). Allgemein gültige Regeln gibt es für das Anfertigen von Transkripten nicht (vgl. Gläser & Laudel, 2010, S. 193). In Anlehnung an die von Gläser und Laudel (vgl. 2010, S. 193-194) aufgestellten Transkriptionsregeln wurde sich an folgenden Punkten orientiert: Verschriftung in Standardorthographie, nichtverbale Äußerungen (wie Lachen) werden nur aufgeführt, „wenn sie einer Aussage eine andere Bedeutung geben“ (Gläser & Laudel, 2010, S. 194). Weiterhin werden Unterbrechungen festgehalten.

Im Sinne der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2002) eignet sich für die Analyse eine

Mischung der Grundformen „Zusammenfassung“ und „Explikation“. „Zusammenfassung“ meint, das Gesamtmaterial auf die wesentlichen Inhalte zu reduzieren und „Explikation“, bedeutet, dass „zu einzelnen fraglichen Textteilen (Begriffen, Sätzen ...) zusätzliches Material [herangetragen wird], das das Verständnis erweitert“ (Mayring, 2002, S. 115). In der Auswertung werden die beiden Interviews, auf der Grundlage der verschiedenen Systemebenen nach Bronfenbrenner (vgl. Kap. 2.1) zusammengefasst. Die jeweiligen Aussagen werden dabei thematisch verglichen, indem die Aussagen aus den verschiedenen Interviews zusammengetragen werden (vgl. Meuser & Nagel, 2009, S. 57). Das Gesagte soll auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin untersucht, sowie mit den theoretischen Befunden abgeglichen und ggf. überprüft werden.

## 8. Exemplarischer Vergleich der sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderung zwischen Baden-Württemberg und Italien

Im vorliegenden Kapitel steht die Auswertung der durchgeführten Interviews im Vordergrund. Zentral ist die Beantwortung der einleitend aufgeführten Frage: *Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede sind in den Schulsystemen, deren Rahmenbedingungen und den konkreten Fördermaßnahmen von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarf, zwischen Baden-Württemberg und Italien erkennbar?*

Die bisher gewonnen Erkenntnisse aus dem ersten Teil dieser Arbeit sollen überprüft und ergänzt werden. Konkreter soll beispielsweise herausgearbeitet werden, wie die befragten Lehrpersonen die Qualität ihrer Tätigkeit im gemeinsamen Unterricht wahrnehmen und wo sich mögliche Grenzen und Chancen zeigen.

Zunächst werden die Schulen der jeweiligen Interviewpartner, als Rahmenbedingungen für die jeweilige Unterrichtspraxis vorgestellt. Darauf folgt die Auswertung der Interviews. Die Aussagen werden im Hinblick auf thematische Einheiten zusammengefasst, den entsprechenden Systemebenen nach Bronfenbrenner zugeordnet, miteinander verglichen und mit Ergebnissen aus dem Forschungsstand in Beziehung gesetzt. Anschließend werden derzeitige Probleme und Grenzen bei der Förderung von SuS mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarf in Baden-Württemberg herausgearbeitet, um abschließend einige Impulse für die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems, orientiert am Beispiel Italien, darzustellen.

### 8.1 Rahmenbedingungen

Sowohl in der italienischen Grundschule als auch in der gewählten Schulform in Baden-Württemberg, werden SuS mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarf gemeinsam mit „normalen Grundschulern“ unterrichtet. Bei dem Beispiel in Baden-Württemberg handelt es sich ‚lediglich‘ um eine exemplarische Darstellung einer Projektschule, wie Integration derzeit gestaltet werden kann, nicht jedoch um eine allgemeingültige Unterrichtspraxis.

Zu den Unterrichtsbedingungen der Befragten 1 ist zu sagen, dass sie den Schüler Simon, auf dessen Förderung im speziellen eingegangen wurde, vor ihrer jetzigen Klasse im Schuljahr 11/12

und 12/13 unterrichtet hat. Mittlerweile unterrichtet sie an einer anderen Grundschule, erneut als Klassenlehrerin einer Außenklasse einer Sonderschule,. Im Interview gehen deshalb die Berichte von der Arbeit an den zwei verschiedenen Schulen teilweise ineinander über, wodurch jedoch eine größere Breite an Vergleichsaspekten geboten wird.

Neben allgemeinen Fragen zum Schulsystem sollte in den Interviews vor allem die konkrete Förderung von zwei Schülern, Simon und Maria, hinterfragt werden, um diese exemplarisch für die Förderung in Baden-Württemberg und Italien darzustellen. Maria ist zum Zeitpunkt der Beobachtungen 8 Jahre alt und ein sehr aufgeschlossenes Mädchen. Bei ihr wurde eine schwere geistige Behinderung diagnostiziert, die unter anderem auch „autistische Züge“ miteinschließt. Zum Zeitpunkt der Beobachtungen erhielt Maria deshalb eine vollständige Betreuung. Auch Simon, zum Zeitpunkt der Beschulung durch die interviewte Sonderschullehrkraft 7 bzw. 8 Jahre alt, ist ein Schüler mit diagnostizierter geistiger Behinderung, sodass er formal einer Schule für Geistigbehinderte zugeordnet ist, die aber in seinem Fall eine Außenklasse an einer Grundschule hat. Auch hier wurden unter anderem autistische Züge diagnostiziert, sodass hier, zumindest subjektiv betrachtet, eine begründbare Vergleichslage der beiden Schüler/innen gegeben ist.

Um ein besseres Hintergrundwissen und Verständnis über die beiden Befragten und deren Schulen in Italien und Baden-Württemberg zu erhalten, sollen diese im Folgenden vorgestellt werden. Die befragte Sonderpädagogin in Baden-Württemberg hat bereits 12 Jahre Unterrichtserfahrung an einer Schule für Körperbehinderte (B1, Z. 170), sowie 2  $\frac{3}{4}$  Jahre im gemeinsamen Unterricht (B1, Z.51). Da es in Italien nur eine Schule für alle SuS gibt, hat die Befragte Integrationslehrperson aus Italien „nur“ Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht. Sie ist seit 13 Jahren in diesem berufsfeld tätig.

Bei der gewählten Schulform in Baden-Württemberg handelt es sich um eine Außenklasse einer Schule für SuS mit geistiger Behinderung, an einer Ganztagesgrundschule in Reutlingen. Insgesamt zählt die Grundschule 288 SuS. In der Grundschule werden Erst- und Zweitklässler, in einer sogenannten ‚Schuleingangsstufe‘ gemeinsam unterrichtet. Auch die integrierte Außenklasse, von der die Befragte 1 die Klassenlehrerin ist, besucht derzeit die erste Klasse, wird also gemeinsam mit den Zweitklässlern unterrichtet. Die Klasse der Befragten umfasst 16 SuS der Grundschule (B1, Z.302) , sowie fünf „integrierte“ SuS mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarf (Z.73), die formal einer Schule für Geistigbehinderte zugehörig sind.

Die Klassengröße in Italien umfasst in Marias Fall, 19 SuS (B2, Z. 140). Die Grundschule in Italien befindet sich in einer Gemeinade in Nordostitalien. Die Gemeinde (comune) umfasst 22.310 Einwohnern (Comuniverso 2014) und liegt in der Provinz Padua in Venetien. Die Ganztagschule zählt 260 SuS, von denen derzeit sieben Kinder, einen diagnostizierten Förderbedarf haben. Neben der Schülerin Maria (die im Interview als Beispiel der konkreten Förderung gewählt wurde) sind alle dieser SuS dem Level 2 (medio) zugeordnet (Beschreibung der ‚Level‘ B2, ab Z. 79). Die

Schüler verteilen sich relativ gleichmäßig auf die 5 Klassensstufen. Neben diesen SuS mit Funktionsdiagnosen, gibt es noch SuS mit Funktionsbeschreibungen (vgl. Kap. 4.4.1), die keine zusätzlichen Ressourcen zur Verfügung gestellt bekommen.

Merke:

Der Schwerpunkt des Vergleichs liegt auf der Förderung der Schülerin Maria aus Nordostitalien und dem Schüler Simon, der eine Außenklasse in Baden-Württemberg besucht. Maria besucht selbstverständlich die wohnrtnahe Grundschule, an der noch weitere SuS mit sonderpädagogischem bzw. speziellem Förderbedarf beschult werden.

## 8.2 Auswertung der Interviews

Auswertung und Vergleich der Interviews erfolgt auf Grundlage der Systemebenen nach Bronfenbrenner. Hierbei soll die zusammenfassende Tabelle am Ende des ersten Teils dieser Arbeit (vgl. Kap. 6.1) als Orientierung für den Vergleich dienen. Zur leichteren Lesbarkeit wird für die Kurzverweise ein „B“ für die jeweilige Lehrperson mit der zugehörigen Ziffer verwendet. Für die Auswertung der Interviews gilt, dass die dort gewonnenen Aussagen lediglich für die jeweilige Schule gelten und grundsätzlich keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben (können).

Um allgemeingültiger Aussagen zu gewinnen müssten umfangreichere Studien durchgeführt werden und nicht nur stichprobenartige Interviews. Trotzdem können Einblicke gewonnen und so zumindest grundlegende Tendenzen herausgestellt werden. Wenn also im Folgenden von Italien bzw. Baden-Württemberg gesprochen wird, so soll damit vor allem eine Abgrenzung zwischen den jeweiligen Schulen der beiden Länder geschaffen, jedoch keine allgemeine, landesübergreifende Gültigkeit erhoben werden.

### 8.2.1 Chronosystem

Eine Betrachtung des **Chronosystems** spielt besonders bei der Entwicklung der Sonderschulsysteme, aber auch bei der Entwicklung der einzelnen SuS eine Rolle. So erhalten die SuS der Regelschule in Baden-Württemberg ab der dritten Klasse lediglich Noten (B1, Z. 358), während in Italien bis zum Ende der Primarstufe, also bis zur achten Klasse, für alle SuS Noten und „persönliche Schreiben“ (B2, Z. 144) als Bewertung für alle SuS vorgeschrieben sind. In Baden-Württemberg wird durch die unterschiedliche Benotung zum Einen die „Unterschiedlichkeit“ der zwei Schülergruppen betont und zum Anderen stellt sich auch grundsätzlich die Frage, ob eine

Benotung zu dieser Zeit schon sinnvoll ist, doch dies soll nicht Thema der vorliegenden Arbeit sein. Weiter zeigen sich Unterschiede in der Dauer der Primarstufe. In Italien schließt sich nach der 5-jährigen Grundschule, die 3-jährige Mittelschule an. In diesen acht Jahren erhalten alle Kinder mit Förderdiagnose eine entsprechende Betreuung (B2, Z. 266-268). In Baden-Württemberg hingegen beträgt die Grundschulzeit lediglich 4 Jahre. Werden Kinder integrativ beschult, so wechseln sie nach diesen 4 Jahren meist an die Stammschule zurück (B1, Z. 760-761). Die Befragte 1 erhofft sich deshalb von sogenannten Gemeinschaftsschulen, die jetzt seit zwei Jahren in Baden-Württemberg bestehen (B1, Z. 752-753), dass auch Kinder mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarf länger an „einer Regelschule oder Gemeinschaftsschule sein können“ (B1, Z. 759-760). Bezogen auf die Entwicklung des Sonderschulsystems ging sogar aus dem Interview mit der Befragten 1 hervor, dass die Entwicklungen in Italien schon zu ihrer Studienzeit, also ab 1980 (Z. 31), von Deutschland genau beobachtet wurden, sich dort jedoch trotzdem nichts verändert hat (B1, Z. 36 ff.). Nach ihren Aussagen sei Deutschland zwar „interessiert und eigentlich auch offen“ (Z. 40-41) gewesen, aber trotzdem sei die „Aufbruchsstimmung, die von Italien nach Berlin kam“ nie in Baden-Württemberg ankam. Hier wird also außerdem die Unterschiedlichkeit der Bundesländer bezüglich der Integrationsentwicklung deutlich. Während Berlin, nach Aussagen der Befragten 1 schon früher mit der Integration begonnen habe, habe Baden-Württemberg sich demgegenüber lange Zeit verschlossen. Interessant wäre es nun die Entwicklungen in Berlin, mit denen in Baden-Württemberg zu vergleichen, was jedoch an anderer Stelle weitergeführt werden muss, da diese Arbeit sich vor allem auf Baden-Württemberg bezieht und der Vergleich mit Berlin den Rahmen weit übersteigen würde. In aller Kürze sei deshalb nur erwähnt, dass die Förderquote in Berlin derzeit tatsächlich über dem „bundesweiten Durchschnitt von 6,6 Prozent“ (Kerbel 2014, S. 28) liegt. Der gemeinsame Unterricht ist in Berlin bereits seit dem Schulgesetz von 1994 „vorrangig“ festgeschrieben (ebd.). Auf weitere Ausführungen muss, aus den bereits aufgeführten Gründen, leider verzichtet werden. Insgesamt zeigen sich jedoch in Berlin, genau wie in anderen Bundesländern, noch immer viele Probleme im schulischen Alltag (ebd.) und eine Integrationspraxis der immernoch zwei Systeme, also das Sonder- und das Regelschulsystem, zu Grunde liegen, sodass auch hier noch keinesfalls von Inklusion gesprochen werden kann.

**Merke:**

Inklusive Entwicklungen in Italien wurden schon in den 1980er Jahren von Deutschland beobachtet, „Aufbruchsstimmung“ und „Entwicklungseifer“ blieben jedoch aus. In Italien beträgt die gemeinsame Primarschulzeit 8 Jahre, während sie in Baden-Württemberg nur 4 Jahre andauert. In Italien werden Noten bis zum Ende der Primarschulzeit immer durch ein persönliches Schreiben erklärt und ergänzt. In Baden-Württemberg werden ab der 3. Klasse nur noch Noten vergeben.

### 8.2.2 Makroebene

Weiter wurden in dem Gesprächen mit den zwei Sonderpädagoginnen auch Bedingungen auf der **Makrosystemebene** hinterfragt, die letztendlich auch Einfluss, auf die konkrete Förderung von Maria und Simon nehmen.

Zunächst soll hier auf die Klassenfrequenz der Klassen eingegangen werden, in die SuS mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarf integriert sind. Der Punkt wird in diesem Fall dem Makrosystem zugeordnet, da die Regelung der Klassenfrequenz in Italien gesetzlich vorgeschrieben ist und Gesetze unter den Punkt des Makrosystems fallen. In der Theorie wurden keine Informationen zu diesem Punkt gefunden, weshalb im ersten Teil keine Aussagen dazu getroffen werden konnten. So wurde unter Punkt 8.1 bereits erwähnt, dass die integrative Außenklasse in Baden-Württemberg 16 SuS umfasst, während in Italien insgesamt 19 SuS, inklusive Maria, in einer Klasse unterrichtet werden. Diese Klassengröße ist in Baden-Württemberg nicht gesetzlich vorgeschrieben und in diesem Beispiel lediglich so klein, da von Kollegen an der Schule und der Schulleitung selber, Rücksicht darauf genommen und entsprechende, interne Maßnahmen getroffen wurden (B1, Z. 307-312). Im Gegensatz dazu ist in Italien eine maximale Klassengröße von 20 Kindern gesetzlich vorgeschrieben, wenn ein Kind mit Förderdiagnose die Klasse besucht (B2, S. 136-137). Auch wenn also in diesem Beispiel die Bedingungen in Baden-Württemberg, mit 16 anstatt 19 SuS in einer Klasse, bessere Voraussetzungen für eine angemessene Förderung bieten, ist zu betonen, dass es sich bei dem Beispiel in Baden-Württemberg eher um eine Ausnahme handelt, bei der die Klassengröße durch interne Kompromisse zu Stande gekommen ist, während in Italien Vorschriften gelten, die die angegebene Klassengröße für alle Schulen und national gewährleisten.

Weiter kam im Gespräch mit der Befragten 1 immer wieder heraus, dass die grundsätzliche Einstellungen der Lehrpersonen, Betreuern und Eltern, deren Werte und Normen, Grenzen für die Integration setzen (B1, Z. 609). So ist es in Baden-Württemberg ein großes Problem, dass immernoch von zwei verschiedenen Systemen her gedacht wird, das, provokant gesagt, von „den Gesunden“ und „den Kranken“ ausgeht (B1, Z.96-97). Diese Strukturen sind in Baden-Württemberg tief verankert, was sich beispielsweise darin zeigt, dass die Befragte 1, als Sonderpädagogin und ihre Kollegin als Klassenlehrerin der Grundschüler, formal zwei getrennten Systemen und Schulen angehören. Die Befragte 1 ist offiziell ‚nur‘ Klassenlehrerin der fünf integrierten SuS ist (Z.74-75). Genau wie die SuS mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarf ist sie 26 Stunden, plus eine Stunde Pause an der Schule (B1, Z. 78). Besonders Eltern, die befürchten ihr „gesundes“ Kind könne durch die gemeinsame Beschulung Nachteile erfahren, erschweren den Prozess der Integration sehr (B2, Z. 605-607). Die Regelschule nimmt die



SuS der Sonderschule auf, im Sinne einer „Außenklasse“, als etwas das „von außen“ kommt. Das Prinzip der Separation ist also in den Köpfen der Menschen noch immer fest verankert, weshalb in Baden-Württemberg erst noch Grundlagen geschaffen werden müssen, die Inklusion möglich machen. Denn Integration bzw. Inklusion beginnt in den Köpfen der Menschen: erst wenn dort ein Umdenken stattgefunden hat kann wirkliche Inklusion möglich werden (vgl. Brugger-Paggi 2013q). Im Gegensatz dazu baut der Unterricht in Italien auf Haltungen und Einstellungen auf, die einem gemeinsamen Unterricht, im Sinne der Inklusion (vgl. Kapitel 3.2) entsprechen, da Heterogenität als Ressource für die soziale Entwicklung aller SuS gesehen wird (B2, Z. 39-41). SuS werden so akzeptiert wie sie sind, mit allen ‚wenn und abers‘. Gemeinsame Beschulung ist schon seit langem der Normalfall, sodass diese auch in Einvernehmen mit einem Großteil der gesamten Elternschaft geschieht (B2, Z. 277-280). So verwies die Befragte 2 im Gespräch auf das Gesetz 104 aus dem Jahre 1992, das als Basis und Grundlage jeglicher inklusiver Aktivitäten diene (Andreotti 1992). Bezüglich der vorherrschenden Werte und Normen in Italien, liegt diesem Gesetz ein Menschenbild zu Grunde, das die Rechte des Menschen und dessen Förderung der Autonomie in den Mittelpunkt stellt, anstatt Menschen mit Behinderungen als Objekte von speziellen Maßnahmen zu machen (Andreotti 1992).

Weiter bestätigte sich im Gespräch mit der Befragten 2, dass in Italien in der Regel die wohnortsnahe Schule besucht wird (B2, Z. 278). Im Gesetz 104 wird bestätigt, dass die je wohnortsnahe Schule in Italien national dazu verpflichtet ist, alle Kinder des Einzugsgebietes aufzunehmen (Andreotti 1992). Im Gegensatz dazu zeigt sich, dass die Schulen in Baden-Württemberg, nur bei SuS ohne Förderbedarf verpflichtet sind, die Kinder in Wohnortsnähe aufzunehmen (B1, Z. 818-824). Befragte 1 verwies darauf, dass sie auch in Zukunft keinen Erfolg dafür sehe, die wohnortsnahe Beschulung für SuS mit Förderbedarf gesetzlich und rechtlich zu verankern (B1, Z. 821-822).

Bezüglich der Vorgabe von Förderplänen (*piano educativo individualizzato*) bestätigt die Befragte 2, dass diese in Zusammenarbeit von Fachkräften der Dienste des Sanitätsbetriebes, der Mitarbeiter der Kindergärten bzw. der Schulen und den Eltern verfasst werden (B2, Z. 91-95). Grundlage für diese individuellen Förderpläne sei die Einstufung der SuS in verschiedene „Schweregrade“, durch die den SuS unterschiedlich viel Unterstützung bereitgestellt wird (B2, Z. 62 ff.). So erhalten SuS mit „speziellen erzieherischen Bedürfnissen“ (*bisogni educativi speciali* = BES) (B2, Z. 69-70), sowie SuS mit „spezifischen Schwierigkeiten im Bereich Lernen“ (*difficoltà specifiche apprendimento* = DAS) (B2, Z. 73-74) zwar persönliche Förderpläne, aber keine zusätzliche Betreuung. Darauf folgen drei verschiedene Level bzw. Schweregrade die einen leichten, mittleren und großen (*lieve, media, grave*) Betreuungsbedarf umfassen (B2, Z. 76 ff.), unterschieden. Zu diesen Aussagen konnten in der Literatur keine Angaben gefunden werden, sodass die Befragte 2

um Quellen für diese Aussage gebeten wurde. Die Antwort war ein „Zertifikat“ (s. Anhang S. 167), in dem die Ergebnisse von Marias klinischer Diagnostik, sowie die „Typologie der vorherrschenden Behinderung“ angegeben ist. Es wird dort tatsächlich zwischen ‚lieve, medio und grave‘ unterschieden, sodass dieses Dokument als Beleg für die Aussagen der Befragten 2 angesehen werden kann. Ob und wie diese Einteilung rechtlich verankert ist, ist unbekannt, da auch nach weiteren Nachforschungen keine Informationen zu diesem Punkt gefunden wurden. Während Kinder im Level lieve (leicht), keine zusätzliche Betreuung erhalten, umfasse der Betreuungsanspruch der Kinder im Level medio (mittel) einen Anspruch auf 7 Förderstunden mit zusätzlicher Betreuung und Kinder im Level grave (groß), dem Maria zum Zeitpunkt der Befragung zugeteilt ist, erhalten eine volle Betreuung von 30 Stunden (B2, Z. 76 ff.). Die Schülergruppen mit den Bezeichnungen „BES“ und „DAS“ würde in Baden-Württemberg am Ehesten als „SuS mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung“, sowie dem „Förderschwerpunkt Lernen“ bezeichnet werden. Diese Aussagen decken sich mit den Angaben zur Erstellung der „Funktionsbeschreibungen“ (vgl. Kapitel 4.4.1), sodass davon ausgegangen werden kann, dass für die beschriebenen Schülergruppen Funktionsbeschreibungen erstellt werden, während Funktionsdiagnosen für SuS mit „gravierend(er)en Auswirkungen“, also SuS die den verschiedenen Levels zugeordnet sind, erstellt werden.

Insgesamt wird bei der Betrachtung der Betreuungsansprüche deutlich, dass in Italien klare Unterschiede im Förderbedarf getroffen werden und alle SuS eine auf sie abgestimmte Förderung erhalten. In Baden-Württemberg dagegen sind die Vorgaben für Förderpläne nur in geringem Maße reglementiert und fallen deshalb, je nach zuständigen Sonderpädagogen, unterschiedlich ausführlich aus. Nach Aussagen der Befragten 1, seien Förderpläne gesetzlich nicht vorgeschrieben, sie habe lediglich von der Schule die Anweisung dazu erhalten (B1, Z. 349 ff.). In ihrem Fall müssen die Ziele und Umsetzungspläne von mindestens einem Fach in dem das Kind gefördert wird, (kleinschrittig) verschriftlicht werden (B1, Z. 344-347). Die Sonderpädagogin habe sich mit ihrem Team darauf geeinigt noch zusätzliche Bereiche zu thematisieren, da sie dies für sinnvoll und für die Arbeit hilfreich halte, es sei jedoch keine Pflicht (B1, Z. 334 ff., Z. 351). In Italien stehen nach den Aussagen der Befragten 2 bei der Förderung von Maria vor allem soziale Aspekte und die Förderung von Autonomie und Selbstständigkeit im Vordergrund (B2, Z. 154-156).

Wie oben bereits erwähnt, werden Maria 30 Stunden zusätzliche Betreuung zugeschrieben. Davon übernimmt die Integrationslehrperson, also die Befragte 2, 12 Stunden. Weitere 12 Stunden übernimmt die „operatrice sociosanitaria“ (B2, Z. 84), da Maria eine „umfassende und kontinuierliche Betreuung“ benötigt. Diese Aussagen decken sich mit denen aus der Theorie, da lediglich in Südtirol die „Mitarbeiter für Integration“ für einen Teil der Betreuung eingesetzt werden (Brugger.-Paggi 2013e). In den anderen Teilen Italiens ist es Aufgabe der Gemeinde

geeignete Fachkräfte einzustellen, sodass in diesem Fall eine Betreuerin der Sozialdienste für Maria zuständig ist. Der Beruf „operatrice sociosanitaria“ kann deshalb mit dem Begriff „Sozialpflegerin“ gleichgesetzt werden, was jedoch durch die Problematik der Übersetzung von Begriffen in internationalen Vergleichen, nicht entgültig bestimmbar ist.

Wie in der Theorie erarbeitet zeigen sich innerhalb Italiens also tatsächlich Unterschiede in der Betreuung von SuS mit sonderpädagogischem bzw. speziellem Förderbedarf. Besonders Südtirol hebt sich in seiner Organisation vom restlichen Staatsgebiet ab. Dort scheint die Professionalisierung der betreuenden Personen stärker betrieben zu werden, indem beispielsweise der „Mitarbeiter für Integration“ eine einheitliche Ausbildung durchläuft, die auf die konkrete Arbeit mit den SuS zugeschnitten ist (Brugger-Paggi 2013e). Bei der „operatrice sociosanitaria“ hingegen handelt es sich eher um ein Berufsbild, in dem der Schwerpunkt allgemein im Gesundheitswesen, also vor allem auch im pflegerischen Bereich und im sozialen Bereich gesetzt wird. In der Literatur finden sich lediglich Beschreibungen dieses Berufsbildes, die auf keine spezifischen Bezüge zu Kindern oder erzieherischen Elementen hinweisen. Dadurch lässt sich vermuten, dass diese Personen, zumindest ohne zusätzliche Erfahrungen, grundsätzlich weniger qualifiziert sind, als "Mitarbeiter für Integration" mit entsprechender Ausbildung, in Südtirol.

Neben der Integrationslehrperson und der „operatrice sociosanitaria“ erhält Maria noch sechs weitere Stunden an Betreuung, von denen je zwei Stunden, von Lehrpersonen der Schule übernommen werden, die noch offene Lehrerstunden haben (B2, Z. 85-87). Zu betonen ist jedoch, dass hier genaue Vorschriften herrschen, welchem Schüler, wie viel Betreuung zugesprochen wird. Nach Aussagen der Befragten 1 variiere auch in Baden-Württemberg der Förderbedarf, je nach Schüler. Ausschlaggebend sei hier die „sonderpädagogischer Institution“ (B1, Z. 229) der die SuS zugeordnet sind. So haben SuS der Schule für Erziehungshilfe oder Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen einen geringeren Anspruch auf sonderpädagogische Förderung, als beispielsweise SuS der Schule für Geistigbehinderte (B1, Z. 231-233). Innerhalb dieser Zuordnungen haben alle Kinder, zumindest formal, den gleichen Anspruch an sonderpädagogischer Förderung (ebd.). Nach weiteren Nachforschungen muss diese Aussage jedoch widerlegt werden. Da nach eigenen Nachforschungen keine Beschlüsse oder Dokumente gefunden werden konnten, in denen ein festgelegter Betreuungsumfang beschrieben wurde, leitete ich die Frage den Schulrat für Sonderschulen der Region Reutlingen/Tübingen weiter. Dieser gab den Hinweis, dass für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulen, für die Schwerpunktregionen in Baden-Württemberg zwar Regelungen formuliert seien, es jedoch keine Zahlenangaben bezüglich der Stunden gibt, in denen die SuS individuelle Betreuung erhalten. Für die Praxis in Baden-Württemberg gab er an, dass die SuS zwischen null und fünf Stunden Unterricht pro Woche durch eine sonderpädagogische Fachkraft in der Regelschule betreut werden. Hinzu kommt, dass die

Befragte 1 als Sonderpädagogin formal für fünf SuS mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarf gleichzeitig zuständig sei (B1, Z. 75-76). Sie kritisierte, dass sie als Sonderpädagogin gerne „mehr Zeit“ für Simon gehabt hätte (B1, Z. 584-586), das Setting dies aber „nicht hergegeben“ (Z. 586) habe. Alleine mit Simon gearbeitet habe die Pädagogin nur zwei Stunden, als die anderen SuS Religion hatten (B1, Z.262-263). Maria erhält in Italien eine vollständige zusätzliche Betreuung, obwohl Simon, mit einem weitgehend vergleichbaren Förderbedarf, in Baden-Württemberg zunächst wesentlich weniger Betreuung zugesprochen wurde. Erst nach einem rechtlichen Streit durch seine Eltern wurde auch ihm eine vollständige Betreuung, in Form einer Schulbegleitung, zugestanden (Z.B1, Z.251-253). Dieser Prozess zeigt, dass eine Betreuung die in Italien längst selbstverständlich ist, in Baden-Württemberg noch weit davon entfernt ist. Trotzdem betonte die Befragte 2, dass auch ihr vor allem Zeit mit den SuS mit speziellen Förderbedarfen fehle (B2, Z. 221-226). Dies erscheint im Hinblick auf die vollständige Betreuung, die Maria in diesem Schuljahr erhielt, zunächst widersprüchlich. Die Befragte 2 kritisierte jedoch, dass Maria die Betreuung insgesamt von vier verschiedenen Personen erhalte, wobei sie selber beispielsweise „nur“ für die Hälfte der Zeit auf Maria aufpasse. Kritisiert wurde also nicht der Anspruch auf Betreuung bei der Schülerin bzw., dass diese Zeit generell zu wenig sei, wie in Baden-Württemberg, sondern, dass zu viele verschiedene Betreuungspersonen in diesen Prozess eingebunden werden und Maria so keine konstante Begleitung erhält, an der sie sich orientieren könnte. Die Befragte 2 wies außerdem daraufhin, dass es so leicht zu „Verwirrungen über die Lehrmethoden“ (B2, Z. 225-226) kommen könne. Im Gegensatz zu der Schulbegleitung von Simon, die zwar rechtlich erstritten werden musste, aber letztendlich „nur“ aus zwei Frauen bestand (B2, Z. 247-253), zeigt sich in Italien hier also noch Nachholbedarf in der Umsetzung inklusiver Settings.

Ein weiterer Punkt, der in der Theorie erarbeitet wurde, ist die „rechtstheoretische Qualifizierung behindertenpolitischer und -pädagogischer Arbeit“ (Wocken 2010, S. 4). Aus der Theorie ergab sich, dass in integrativen Projekten in Baden-Württemberg die Bildung von SuS mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarf weniger Bedeutung zukam als an Sonderschulen und der qualitative Wert der Integration, deshalb nicht immer einen höheren Wert als die Stufe der Separation hat (vgl. Kap. 5.2). Es wurde schon angesprochen, dass die Befragte 1 für fünf SuS mit Förderbedarf zuständig ist und ihre 26 Stunden deshalb auf diese verteilen muss (B1, Z. 77-80). Wenn man diese 26 Stunden durch 5 teilt, entspricht dies formal einer individuellen Förderungszeit von 5,2 Stunden pro Schüler. In der Praxis verschiebe sich diese Förderung jedoch, je nachdem wie viel die SuS auch selbstständig arbeiten können (B1, Z. 235-239). Diese Werte sind jedoch nicht als allgemein gültig für integrative Projekte zu sehen, da sie sich lediglich auf die Arbeit in der beschriebenen Außenklasse beziehen. Bei der konkreten Förderung von Simon wurde zusätzliche eine vollständige Schulbegleitung von den Eltern „rechtlich erfochten“ (B1, Z. 706), sodass hier

eine individuellere Förderung, ohne die die Integration nach Aussagen der Befragten 1 gar nicht hätte funktionieren können, möglich wurde (B1, Z. 701-703). Allein der „Kampf“ um diese Schulbegleitung zwischen Eltern und Schulsozialamt spricht jedoch für sich und bedarf meines Erachtens keiner weiteren Worte. Bezüglich der Bildungsmöglichkeiten Simons müssen die Aussagen aus der Theorie an dieser Stelle relativiert werden. So umfassen die Förderpläne für Simon, sowohl Ziele in Fächern wie Mathe und Deutsch, also beispielsweise Worte zu klatschen, zu stempeln oder sogar zu schreiben und in Deutsch das Lernen von Buchstaben, als auch „persönliche Ziele“, wie zum Beispiel ‚still sitzen zu bleiben‘ (B1, Z. 337 ff.) oder eine Schere in die Hand zu nehmen und später auch zu benutzen (B1, Z. 546-547). Bildung wird in dem konkreten Beispiel, also zumindest bei objektiver Betrachtung, nicht vernachlässigt. Wie effektiv diese Förderung im Endeffekt ist, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht beurteilt werden. Zumindest für den Bereich „ruhig sitzen bleiben“ gab die Sonderpädagogin an, dass Simon am Ende sogar 40-45 Minuten still sitzen geblieben sei (Z. 519-520), was sie als großen Erfolg ansah. Trotz des ‚guten Beispiels‘ der individueller Betreuung ist diese in Baden-Württemberg nicht der Normalfall. Das Beispiel zeigt jedoch, dass es theoretisch und praktisch auch in Baden-Württemberg möglich ist, angemessene Grundlagen für eine entsprechende Förderung zu schaffen.

Hingegen bestätigte die Befragte 2, dass die vollständige Unterstützung bei Maria nie in Frage gestanden habe. Mit dem Schweregrad im Level 3, war ihr damit auch die vollständige Betreuung rechtlich zugesichert und deshalb selbstverständlich (B2, Z. 81 ff.). Zur Überprüfung wurde das Gesetz 104/ 92 hinzugezogen. Es zeigt sich, dass hier detaillierte Vorschriften für die Verwirklichung von Erziehung und Bildung aller Kinder festgehalten werden. So werden in diesem Gesetz unter anderem folgende Punkte rechtskräftig:

1. „Dem behinderten Kind von 0 bis 3 Jahren wird die Eingliederung in die Kinderhorte garantiert.
2. Das Recht auf Erziehung und Bildung der behinderten Person im Kindergarten, in den allgemeinen Klassen der schulischen Einrichtungen jeder Art und Stufe und in den universitären Einrichtungen wird gewährleistet.
3. Die Integration in der Schule hat die Entwicklung der Fähigkeit beim Lernen, in der Kommunikation, in den Beziehungen und der Sozialisierung der behinderten Person zum Ziel.
4. Die Ausübung des Rechtes auf Erziehung und Bildung darf weder von Lernschwierigkeiten noch von anderen Schwierigkeiten verhindert werden, die von der mit der Behinderung zusammenhängenden Unfähigkeit stammen.“

Aus den Aussagen der Befragten 2 ging hervor, dass die Förderung bei Maria sowohl das Recht auf Selbstbestimmung und Gleichheit, als auch auf Bildung realisiere (B2, Z. 186; Z. 219; Z. 234 ff.). Sie bezeichnete das Bildungsangebot für Maria als qualitativ zufriedenstellend (B2, Z. 219). Der grundsätzliche Anspruch auf angemessene Bildung geht auch aus dem Gesetz 104 Artikel 12

hervor. Das Bildungsangebot ist somit hochwertiger als die Phasen der Separation und der Integration. Im Hinblick auf rechtstheoretische Zuordnungen kann deshalb von Inklusion gesprochen werden, da die Aspekte, die hier nach Wocken entscheiden sind, auf das italienische Schulsystem zutreffen (vgl. Kap. 2.3).

Merke:

Besonders auf der Makrosystemebene werden die unterschiedlichen Ausgangslagen zwischen Baden-Württemberg und Italien deutlich. In Italien ist ein Schulsystem für alle SuS gültig. Dieses ist auf die individuellen Bedürfnisse aller SuS angepasst. Beispielsweise findet bis zum Ende der 8. Klasse eine Bewertung auf der Grundlage persönlicher Schreiben statt. Klare nationale Vorschriften für die Erstellung von Förderplänen, sowie die Beschulung durch die wohnortsnahe Schule ermöglichen Unterricht auf individueller und kindbezogener Basis. In Baden-Württemberg hingegen wird Integration oft immernoch von dem Gedanken von 2 unterschiedlichen Systemen bestimmt. Der Leistungsaspekt ist noch immer vorherrschend und begrenzt so Integration von Anfang an. Halbherzige Vorschriften und lückenhafte Gesetze machen Inklusion derzeit unmöglich. Es fehlen Vorgaben bezüglich angemessener Stundenzahlen in denen SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf individuell gefördert werden. Auch wenn diese in Italien gesetzlich geregelt sind, so fehlt es auch dort an einer qualitativ hochwertigen Umsetzung. Die SuS mit Funktionsdiagnosen werden ggf. zwar volle 30 Stunden betreut, jedoch von bis zu 5 verschiedenen Personen. Dadurch wird auch in Italien eine einheitliche und beständige Förderung erschwert. Weiter fehlen in Baden-Württemberg Rahmenbedingungen, die Vorgaben für die Erstellung von Förderplänen und zur Festlegung von Klassenfrequenzen vorschreiben. Insgesamt fehlt es vor allem an klaren Zuweisungen aller SuS an eine Schule.

### 8.2.3 Exosystemebene

Im nächsten Schritt sollen Aspekte auf der Ebene des **Exosystems** verglichen werden. Zunächst soll auf die Lehrerbildung eingegangen werden. Die Befragte 1 hat Sonderpädagogik, als separierter Studiengang zum Lehramt an Regelschulen, studiert (B1, Z. 3-6). Spezieller hat sie „Körperbehindertenpädagogik“, als Ausdifferenzierung innerhalb der Sonderpädagogik, studiert (B1, Z. 5), sodass Sie einen tiefen Einblick innerhalb dieses Bereiches erhalten hat. Diese Form der Ausbildung unterscheidet sich von der in Italien. Hier hat die Befragte 2 nach dem Abitur auf einem pädagogischen Gymnasium zunächst Grundschullehramt studiert und sich dann in einer 2-jährige Spezialisierung zum „sostegno“, also zur Integrationslehrperson, hat ausbilden lassen (B2, Z. 7-9). Die Ausbildung umfasste also keine tiefen Einblicke in bestimmte Fachgebiete (wie in Baden-

Württemberg beispielsweise die ‚Körperbehindertenpädagogik‘ oder die ‚Pädagogik der Lernförderung‘), sondern eher weitere und grundlegendere Einblicke in das Berufsfeld. Stattdessen gab die Befragte 2 an, dass zahlreiche Fortbildungsangebote während der Arbeit an der Schule angeboten werden, durch die, je nach Bedarf, Wissen vertieft werden könne. Wie auch aus dem theoretischen Teil hervorgeht, sind diese Fortbildungsmöglichkeiten freiwillig, jedoch nach der Meinung der Befragten 2 ein „Muss“ für jeden Lehrer, nicht nur Integrationslehrpersonen (B2, Z. 17-18). Die Verpflichtung des italienischen Staates, diese Fortbildungen anzubieten, wurde bereits in der Theorie erarbeitet und findet sich auch im Gesetz 104, Artikel 14 (Andreotti 1992).

Hingegen bestätigte sich im Gespräch mit der Befragten 1, dass das Angebot von Fortbildungsmöglichkeiten in Baden-Württemberg, sehr klein ist. So gäbe es „speziell auf Kinder bezogen“ keine Fortbildungen (B1, Z. 57) die über die Schule angeboten werden und auch darüber hinaus recht wenig (B1, Z.57-58). Es bestehe lediglich eine privat organisierte Fortbildung an den Wochenenden oder in den Ferien zu besuchen, die dann jedoch auch privat bezahlt werden müsse (B1, Z. 67-68). Die Befragte betonte, dass sie als ausgebildete Sonderschullehrerin im Bereich Körperbehindertenpädagogik, schon ein großes Wissen über verschiedene Behinderungsformen mitbringt und es an Schulen für Körperbehinderte „alles gäbe“ (B1, Z. 61) und daher keinen großen Bedarf an Fortbildungen habe. Allerdings könnte es für Kollegen, die dort weniger Erfahrung haben, ein großer Nachteil sein, dass es „da keine Weiterbildungen gibt“ (B1, Z. 64-65).

Die Befragte 2 gab an, dass sie selber auch an Fortbildungen teilnehme (B2, Z. 20). Konkret auf die Förderung von Maria bezogen, besuchte sie beispielsweise eine Fortbildung zur Methode „ABA“, durch die unter anderem die Kommunikationsfähigkeiten von Maria gefördert werden sollen (B2, Z. 23-25) . Interessanterweise ergab sich auch im Interview mit der Befragten 1, dass Simon diese „verhaltenstherapeutische Maßnahme“ (B1, Z. 706) ebenfalls erhielt. Während die Befragte 2 in Italien eine themenspezifische Fortbildung zu dem Thema besuchte, wurden bei Simon alle Beteiligten in die Methode „eingearbeitet“ und es wurde regelmäßig Supervision durch eine Psychologin durchgeführt (B1, Z. 710-711), was mit erheblich höheren Kosten verbunden ist. Solche Kosten wiederum erschweren, dass diese Förderungen überhaupt genehmigt werden, da besonders auf staatlicher Ebene, in dem Bereich sonderpädagogische Förderung noch viel gespart wird. So wurde Simon die verhaltenstherapeutische Maßnahme (ABA) durch das Sozialamt zunächst verwehrt, da er ja „sonderpädagogische Förderung in der Schule hätte“ (B1, Z. 734-735). Die Eltern von Simon mussten diese Maßnahme rechtlich erklagen (B1, Z. 705-706) und haben dies auch geschafft, da es eine „rechtliche Grundlage“ (B1, Z. 723) gibt, die Simon diese spezielle Fördermaßnahme zusichere. Die Fördermaßnahme sei nach Aussagen der Befragten 1 sehr sinnvoll und wirkungsvoll gewesen, da sie über die Schule hinaus durchgeführt wurde und Simon dies eine große Orientierung und Sicherheit gegeben habe. Die Wichtigkeit wurde also von amtlicher Seite

negiert, obwohl es in diesem Fall sogar eine gesetzliche Grundlage gab. Gründe waren, nach Aussagen der Sonderpädagogin besonders ein Mangel an Geld und „Unwissenheit, dass gerade so, eine Lebensqualität entstehen kann“ (B1, Z. 745-746). Auf Grundlagen des Interviews mit der Befragten 2 lässt sich lediglich vermuten, dass ein problemloser Ablauf bei der Beantragung der ABA-Methode stattgefunden hat, da die Befragte 2 hier nicht über Probleme oder Schwierigkeiten berichtet. Der Aspekt wurde deshalb im Gesetz 104 überprüft. Es stellt sich heraus, dass in Italien nach Artikel 7 (Andreotti 1992), „Maßnahmen für die Pflege und die frühkindliche Rehabilitation der behinderten Person, sowie gezielte Maßnahmen im Zusammenhang mit der Rehabilitation in Ambulatorien, zu Hause oder in den Rehabilitationszentren und Tages- oder Wohnheimen gemäß Artikel 8“ gewährleistet werden müssen.

Merke:

Während in Italien das Studium zur Integrationslehrperson sich durch eine sehr breite Vermittlung von Wissen charakterisieren lässt, das später durch ein zahlreiches Angebot an Fortbildungen ergänzt wird, greift das Studium zum Sonderpädagogen in Baden-Württemberg sehr tief. Fortbildungen müssen in der Regel privat organisiert werden. Weiter müssen in Italien Methoden für SuS, die in Ergänzung zum schulischen Angebot stehen und die Lebensqualität der Kinder mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarf heben sollen ermöglicht werden. Während diese in Baden-Württemberg zwar rechtlich ebenfalls ermöglicht werden müssen (B1, Z. 723), stellen sich verantwortliche Personen und Ämter oft noch quer, sodass es letztendlich auf das Engagement der Eltern und beteiligten Personen ankommt, wie viel Unterstützung das Kind erhält. Hinzu kommt, dass die Lehrer und Betreuer von Maria sich selbstständig und ohne Kostenaufwand über die Methode informieren konnten, während in Baden-Württemberg Selbstständig- und Eigemächtigkeit eher Fremdwörter zu sein scheinen. Dinge die dort selbstverständlich sind müssen in Baden-Württemberg erst aufwendig erkämpft und organisiert werden.

Ein weiterer Vergleichspunkt sind auch die materiellen und finanziellen Ressourcen, die den Klassen und Lehrpersonen, für die Förderung des SuS mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarf zum Kauf von konkreten Material, zur Verfügung gestellt werden. So wurde bereits erläutert, dass die Befragte 1 kritisiert, dass es in Baden-Württemberg zu wenig Ressourcen gäbe, die eine angemessene Förderung ermöglichen. Grund seien mangelndes Geld und mangelnder Druck auf Seite der Schule, da verpflichtende Gesetze und Vorschriften fehlen. Dies verhindere oft, dass allen Ansprüchen auf sonderpädagogische Unterstützung an integrativen Regelschulen auf angemessene Art und Weise nachgekommen werden kann (B1, Z.443-444). Auch bauliche Maßnahmen, denen nicht nachgekommen wird, wurden von der Befragten 1 sehr kritisiert.: hier



zeige sich Baden-Württemberg, als ein „sehr reiches Bundesland“ (B1, Z. 787) sehr zurückhaltend und mit wenig Verständnis über notwendige Optimierungsmaßnahmen (B1, Z. 443-444), während Südtirol hier sehr viel investiere (B1, Z.827). Diese Tendenz geht auch aus den theoretischen Ausarbeitungen im ersten Teil dieser Arbeit hervor, obwohl in den „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland“ (Kultusministerkonferenz 1994), in Punkt 2 daraufhingewiesen wird, dass „baulich-räumliche Voraussetzungen für ein bedürfnis- und behinderungsgerechtes Leben und Lernen“ (ebd., S. 5) gewährleistet werden sollen. In dem Interview mit der Befragten 2 zeigte sich widererwartend, dass auch in Italien die Mittel zur Anschaffung entsprechender Materialien knapp seien (B2, Z. 98-99). Diese Aussage stimmt nicht mit den theoretischen Ausarbeiten überein und stellt sich auch im italienischen Gesetz 104 abweichend dar, da hier ein „Ausgleichsfonds“ beschrieben wird, der für die Maßnahmen der autonomen Regionen und Provinzen zugunsten der behinderten Staatsbürger eingerichtet“ ist (Andreotti 1992, Artikel 42). Eine mögliche Erklärung wäre hier, dass heute weniger Geld zur Verfügung steht als im Jahr 1992, in dem das Gesetz geschrieben wurde. Da der italienische Staat sich derzeit in einer finanziellen Krise befindet (Brühl 2011), steht den einzelnen Schulen derzeit eventuell weniger Geld zur Verfügung, als im Jahr 1992, wodurch die Kritik über die Knappheit an Ressourcen der Befragten zu erklären wäre. Aus dem Interview mit der Befragten 1 geht jedoch hervor, dass Südtirol jedoch immernoch viel Geld in die Förderung von SuS mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarf investiere (B1, Z. 827). Ergänzend ist deshalb zu vermuten, dass die Situation in Südtirol sich von den Verhältnissen in anderen Teilen Italiens abhebt. So gehört das Land Südtirol zwar seit 1918 politisch zum italienischen Staat, hat aber in vielen Bereichen eine weitgehende Autonomie (Ferdigg 2014). Südtirol, als sehr reiche Region, hat also besonders im Hinblick auf finanzielle Unterstützungen eventuell mehr Möglichkeiten, als dies in anderen Gebieten Italiens der Fall ist. Weiter handelt es sich bei der Schule von Maria und der Befragten 2 um eine kleine Gemeinde bei Padua, sodass hier eventuell nochmal andere (finanzielle) Bedingungen herrschen als in Padua selber. Die Befragte 1 spricht außerdem von einem „Nord-Süd-Gefälle“ was die Qualität der schulischen Umsetzungen betreffe, was die dargestellte These stützen würde (B1, Z. 809). Hierbei handelt es sich jedoch weitestgehend um Spekulationen, sodass weitergehende Forschungen wünschenswert wären, ab dieser Stelle jedoch den Rahmen dieser Arbeit übersteigen würden.

Merke:

Sowohl in Baden-Württemberg als auch in der Schule der Befragten 2 in Norditalien, herrschen Mängel an finanziellen Ressourcen, wodurch optimale Förderungen der SuS mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarf eingeschränkt werden.

#### 8.2.4 Mesebene

Im Folgenden soll ein Vergleich der Aspekte auf der **Mesebene** stattfinden. Wie schon in der Zusammenfassung des ersten Teils dieser Arbeit, soll der Schwerpunkt hier besonders auf dem Punkt der **Kooperation** liegen, da er die Förderung des SuS mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarf in hohem Maße beeinflusst.

Bei der Kooperation zwischen der Grundschullehrkraft, der Sonderpädagogin und weiteren Mitarbeitern, betonte die Befragte 1, in diesem Bereich bisher gute Erfahrungen gemacht zu haben. Sie wisse aber auch von vielen Kollegen, die eher von gegenteiligen Erlebnissen berichten (Z. 127-129). Sie selber erlebe derzeit jedoch eine enge Kooperation zwischen Klassenlehrerin der Grundschulkinder, der zweiten Sonderpädagogin und ihr selber, ebenfalls als Sonderpädagogin. (B1, Z. 114). Ihre Rolle im Unterricht variere dabei sehr, da sie mal für die Gesamtgruppe, mal nur für kleinere Gruppen und mal auch nur für einen SuS mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarf zuständig sei (B1, Z. 108-10; Z. 262-263). Die Befragte 1 betonte jedoch, dass sich die Praxis, je nach Sonderpädagogin sehr stark unterscheide. So liege es am jeweiligen Team, ob es realisiert werden kann eine wöchentliche Teambesprechung zu haben (B1, Z. 114-115) und ob Einzelförderung der SuS mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarf oder der gemeinsame Unterricht aller SuS unterstützt werde (B1, Z. 127-129), da hier in Baden-Württemberg keine gesetzlichen Grundlagen vorliegen.

Im Gegensatz dazu definierte die Befragte 2 ihre Rolle im Unterricht wie folgt: Sie sei zwar grundsätzlich für die gesamte Klasse zuständig, jedoch immer im Hinblick auf Maria, bzw. dem Kind mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarf für das sie zugeteilt ist (B2, Z. 35-36). Es bestätigt sich das Aufgabenbild der Integrationslehrperson, wie dies in Kapitel 4.5.1 beschrieben wurde: Die Integrationslehrperson schafft „Freiräume, die ein effektives gemeinsames Lernen und Erfahren von SuS mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen ermöglichen“. Dazu muss sie sowohl die Fähigkeiten und Möglichkeiten des SuS mit Beeinträchtigung erfassen, als auch die der restlichen Klasse, sodass angemessene pädagogische-didaktische Modelle erarbeitet werden können, in denen ein inklusiver Unterricht stattfinden kann. Der Tätigkeitsschwerpunkt der Integrationslehrpersonen liegt „nicht in der Fachdidaktik, sondern vielmehr im Erfassen und Erkennen von Situationen, individuellen Bedürfnissen, in der Planung und Ausarbeitung entsprechender Angebote, in der Unterstützung der Fachlehrer bei der Differenzierung Individualisierung der Angebote“ (Brugger-Paggi in Arend-Steinebach 2011, S. 146). Benedikter&Stocker (2014) rücken umgekehrt auch die Sichtweise der Regellehrkräfte in den Vordergrund, da diese in der normalen Unterrichtstätigkeit auch die Bedürfnisse der SuS mit Behinderung berücksichtigen müssen. „Einerseits müssen sie individuelle Lernwege ermöglichen,

andererseits auch gemeinsames lernen fördern“ (ebd., S. 105-106). Hier zeigt sich also ein wesentlicher Unterschied zwischen dem italienischen System und den derzeitigen Umsetzung in Baden-Württemberg. Während in Baden-Württemberg ein differenzierter Unterricht für die ganze Klasse, sowohl von Sonderpädagogen als auch von Regelschullehrkraft entwickelt wird, übernimmt diese Aufgabe in Padua der Klassenlehrer. Die Integrationslehrperson wird zwar formal der ganzen Klasse und „nicht für den jeweiligen Schüler mit Behinderung zugewiesen“, damit durch diese zusätzliche personelle Ressource die notwendigen Integrationsmaßnahmen leichter gewährleistet werden können“ (Brugger-Paggi 2013g), trotzdem handelt er immer im Hinblick auf den konkreten Schüler mit Förderdiagnose. Bezüglich der Unterrichtsvorbereitung wird der konkrete Unterricht und die Differenzierung für Maria in der Regel zwar zwischen den Beteiligten abgesprochen, da ansonsten ein reibungsloser Ablauf kaum möglich wäre, formal ist jedoch die Grundschullehrerin für den Unterricht verantwortlich.

Hier ist bei einem Vergleich von Italien und Baden-Württemberg auch auf die unterschiedlichen Rahmenbedingungen zu verweisen: Während in der Klasse in Italien lediglich eine Schülerin integriert ist, für die auf jeden Fall eine Differenzierung des Unterrichts gegeben sein muss, sind es in Baden-Württemberg fünf SuS, was ganz andere Herausforderungen an die Unterrichtsplanungen stellt. Eine Planung die lediglich von der Klassenlehrerin ausgeht, kann hier kaum erwartet werden. Grundsätzlich gilt natürlich, dass bei wirklicher Inklusion, für alle Kinder Differenzierung stattfindet und das Kind mit Förderbedarf deshalb eigentlich kein „Mehr an Aufwand“ sein dürfte. Schaut man jedoch auf die Praxis, stellt sich heraus, dass es bei Maria, als auch bei Simon offensichtlich ist, dass die Bedürfnisse für die Unterrichtspraxis sich in großen Maße von denen der Mitschüler abhebt und hier viel mehr didaktische Vorplanung notwendig ist, als bei einzelnen SuS der Grundschulklasse.

Als nächsten Punkt betonte die Befragte 1 die Wichtigkeit einer „wöchentlichen Teambesprechung“ (B1, Z. 114-115), die an ihrer jetzigen Schule von Anfang an eingeplant wurde. Auch bei der Betreuung von Simon stand sie in enger Kooperation mit der zuständigen Grundschullehrerin (B1, Z. 124-127). Solche Besprechungen sind jedoch gesetzlich in Baden-Württemberg nicht vorgeschrieben, sondern in diesem Beispiel ist die Wichtigkeit lediglich von Grundschulseite aufgegriffen und umgesetzt worden (B1, Z. 114-117). Auch das gemeinsame Verfassen des „Endberichts“, also des Zeugnisses der SuS mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarf, an der Schule der Befragten (B1, Z.353-354) ist in Baden-Württemberg noch nicht selbstverständlich. Im Gegensatz dazu werden in Italien vom Gesetz sogar extra Lehrerwochenstunden speziell für Besprechungen im Lehrerteam vorgesehen und macht sie somit zu einem selbstverständlichen Bestandteil des Schulalltages für die gesamte Lehrer- und Betreuerschaft (B2, Z. 104 ff.). An Marias Schule treffen sich alle Kollegen am Mittwoch

Nachmittag um Erfahrungen und Beobachtungen auszutauschen und weitere Planungen zu besprechen. Dieser Austausch gilt grundsätzlich allen SuS und nicht nur denen mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarf.

Weiter finden sich auch entscheidende Unterschiede bei der Kooperation auf struktureller Ebene. So kooperieren in Italien, Ärzte, Gesundheitsämter, Eltern und Pädagogen bereits vor dem Schuleintritt, um bei Auffälligkeiten bei einem Kind entsprechende Maßnahmen in Gang zu setzen, während in Baden-Württemberg die Eltern ein entsprechendes Gutachten beantragen müssen, um den Förderbedarf des eigenen Kindes feststellen zu lassen (Z. 203). Im Gegensatz zu Italien, wo staatliche Ärzte den „Förderbedarf“ bestimmten (B2, Z. 53 ff.), wird dies in Baden-Württemberg von Sonderpädagogen übernommen (B1, Z. 212-213), die meist in Kontakt mit den Eltern stehen und deren Wünschen ggf., beim Schreiben des Gutachtens entgegen kommen können (B1, Z. 216).

Ein weiteres „Problem“ bei der Integration von Simon, stellten nach Aussagen der Befragten 1, auch die Eltern der Grundschüler dar. Da die Integration von SuS mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarf für diese noch lange keine Selbstverständlichkeit ist, wurden durch sie gewisse „Grenzen (..) von außen“ (B1, Z. 609) gesetzt. Bei einem abweichenden Verhalten haben diese Eltern „Angst“, dass ihr Kind nicht mehr „so erfolgreich“ (B1, Z. 606) sein kann, wenn „dieser Junge“ (B1, Z. 607) bei ihm sitze. Hier zeigen sich also deutliche Probleme auf der Makroebene, indem in Baden-Württemberg immernoch Werte und Normen herrschen, deren Grundgedanken auf zwei verschiedenen Schulsystemen aufbauen, die unvereinbar nebeneinander stehen. Hier zeigen sich große Unterschiede zwischen den Voraussetzungen in Italien und Baden-Württemberg. In Italien wird Heterogenität als Chance gesehen (B2, Z. 39-41), sodass auch die Eltern und Familien der Grundschüler in der Regel damit einverstanden sind, dass ein Kind mit speziellen Förderbedarf die Klasse des eigenen Kindes besucht. Die Eltern kennen das Kind meistens schon aus dem Kindergarten, da dieser, genau wie die Schule, wohnortsnah besucht wird (ebd.). Im Hinblick auf die Entwicklungen in Baden-Württemberg zeigt sich hier, dass es sinnvoll sein kann, Inklusion von ganz unten zu beginnen und so Grenzen, die in Baden-Württemberg entstehen, da beispielsweise die Eltern der Grundschüler ‚plötzlich‘ mit Integration konfrontiert werden, vermieden werden können.

**Merke:**

Die Kooperation im Lehrerteam ist für den Unterricht in Italien klar geregelt. Die Aufgabe der Integrationslehrperson lässt sich darin charakterisieren, dass sie eine auf die Klasse abgestimmte Förderung des Schülers mit Funktionsdiagnose, ermöglichen soll. Die Kooperation mit dem Klassenlehrer ist dabei klar vorgeschrieben und auch Aufgaben sind klar verteilt. In Baden-Württemberg sind Umsetzungen vor allem von der Zusammensetzung des Lehrerteams abhängig,

da Verantwortlichkeiten, Regeln und Umsetzungsweisen intern verhandelt werden. So kann es zu sehr gelingender Kooperation kommen, diese kann jedoch durch unterschiedliche Auffassungen von Integration auch scheitern und so qualitativ hochwertige Förderung der SuS erschweren oder gar verhindern. Auch die vom Gesetz vorgeschriebene, wöchentliche Teambesprechungen in Italien, finden in Baden-Württemberg nur nach ‚privater Absprache‘ statt. Insgesamt müssen Eltern in Baden-Württemberg sehr aktiv werden, um dem eigenen Kind eine angemessene sonderpädagogische Förderung zu ermöglichen, während dies in Italien viel selbstverständlicher und unproblematischer geregelt ist. Auch Eltern der SuS der Regelschule in Baden-Württemberg erschweren oft den Prozess der Integration, da sie Kinder mit Beeinträchtigungen immer noch ‚Belastung‘ erleben. In Italien wurden solche Werte und Normen von einem Großteil der Bevölkerung schon lange verändert, sodass die Akzeptanz der gesamten Elternschaft in der Regel vorausgesetzt werden kann.

### 8.2.5 Mikrosystemebene

Auf dieser Ebene sollen, wie im ersten Teils dieser Arbeit, vor allem die „Qualitätskriterien inklusiven Unterrichts“ nach Prengel herangezogen werden. Die Ergebnisse der Interviews sollen diesbezüglich verglichen werden.

Als ersten Aspekt spricht Prengel die „**Lehrer-Schüler-Beziehung**“ als ein wesentliches Kriterium für gemeinsamen Unterricht an. Aus dem Interview mit der befragten Sonderpädagogin aus Baden-Württemberg geht hervor, dass diese Beziehung zwischen Simon, sowohl zu ihr selber, als auch zur Klassenlehrerin insgesamt sehr gut war (B1, Z. 653-656).

Auch strukturelle Voraussetzungen, wie eine ganztägige Betreuung, sind in Baden-Württemberg, selbst in integrativen Projekten noch keine Selbstverständlichkeit. So ist zwar die Grundschule der Außenklasse eine Ganztagschule, jedoch sind die integrierten SuS nur an einem Nachmittag gemeinsam mit den Mitschüler ganztägig anwesend (B1, Z. 84-86). Dies beeinflusst natürlich auch die Lehrer-Schüler-Beziehungen in allen Bereichen: Zum Einen haben die Grundschüler zwangsläufig mehr Kontakt zur eigentlichen Klassenlehrerin, da auch die Sonderpädagogin, nur wie ‚ihre Klasse‘ einen Nachmittag in der Woche anwesend ist. Auch das Verhältnis von den SuS mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarf zu der Grundschullehrerin erhält hier keine zusätzliche Zeit, um Beziehungen zu festigen. Weiter wird die Beziehung der SuS untereinander durch diesen Aspekt beeinflusst. Es fehlt zum Einen an Zeit für gemeinsame Erfahrungen und zum Anderen werden die SuS so wieder voneinander abgegrenzt und werden sich (wieder) darüber bewusst, dass ihre Klasse aus zwei unterschiedlichen „Schülergruppen“ zusammengesetzt ist,

sodass sie eigentlich nicht wirklich Einheit zu betrachten sind. In wie weit dies tatsächlich so geschieht kann aufgrund des Interviews nicht mit Sicherheit herausgestellt werden und würde den Rahmen dieser Arbeit auch übersteigen, ist jedoch ein Punkt dem in weiteren Forschungen nachgegangen werden sollte.

Bei der Schule in Padua handelt es sich um eine Ganztagschule. Maria ist es, genau wie allen anderen SuS der Klasse und Schule freigestellt, ob sie die Schule „nur“ bis mittags besucht oder auch den Nachmittagsunterricht in Anspruch nimmt. Marias Eltern haben sich in diesem Fall für den halbtägigen Unterricht entschieden, prinzipiell hatte Maria jedoch die selben Möglichkeiten wie alle anderen SuS.

Merke:

Die Beziehung des Schülers mit sonderpädagogischen Förderbedarfs in Baden-Württemberg scheint, trotz verbesserungswürdigen Rahmenbedingungen, sowohl zur Sonderpädagogin, als auch zur Regelschullehrerin positiv zu sein.

Bereits angesprochen wurde die **„Pflege einer respektvollen Peer-Beziehung“**. Hier wichen die Aussagen der Befragten 1 stark von den, in der Theorie erarbeiteten Aussagen zu Baden-Württemberg, ab. So gebe es in ihrer derzeitigen Klasse nur „ganz wenig Konkurrenzdenken und –verhalten“ (B1, Z. 138) und viel gegenseitige Hilfe (B1, Z.150), während sich der Sachverhalt in der Theorie eher umgekehrt darstelle. Da dieser Punkt jedoch immer stark von den konkreten SuS einer Klasse abhängig ist, können hier auf theoretischer Seite eigentlich auch keine allgemeingültigen Aussagen getroffen werden.

Die Befragte 1 nannte einige Beispiele, die auf eine gute Beziehung, besonders zwischen Simon und den Jungen in der Klasse, hinweisen und zeigen, dass diese ihn respektieren, wertschätzen und beschützen wollen (B1, Z. 626 ff.). Als Grund für das geringe Konkurrenzdenken in der Klasse der Befragten 1, spielt sicherlich der Aspekt der angebotenen Unterrichtsform eine wichtige Rolle. Durch den klassenübergreifenden Unterricht können die Großen, die schon „bescheid wissen“ (B1, Z.158), den unsicheren Kindern helfen und sich dabei „stark fühlen“, da ihnen so eine „große Wertschätzung“ (B1, Z. 159) entgegengebracht wird. Festzuhalten ist also, dass der jahrgangsübergreifende Unterricht besonders für integrative Vorhaben förderlich sein kann. Diese Form von Unterricht stellt jedoch ein eigenes Thema dar, auf das in dieser Arbeit nicht weiter eingegangen werden soll. Einschränkend merkte die Befragte 1 an, dass die SuS der Regelklasse natürlich mitbekommen haben, dass Simon mehr Zuwendung von den Lehrpersonen und Betreuern erhält, als sie selber und sich diese ebenfalls gewünscht hätten (B1, Z. 644-646), sodass Neidgefühle nicht ganz vermieden werden können. Trotzdem habe auch Simon sich in der Klasse

gut integriert und wohl gefühlt (B1, Z. 615-617). Simon habe nicht nur von ‚ihrem Unterricht‘ profitiert, sondern vor allem im Umgang mit seinen Klassenkameraden dazu gelernt, da seine Mitschüler ihm „sehr viel Orientierung gegeben“ haben (B1, Z. 503-504). Dieses Gelingen deutet auf gelungene und respektvolle Peer-Beziehungen hin, die sich im gemeinsamen Unterricht entwickelt haben.

Auch aus dem Interview mit der Integrationslehrperson aus Italien ging hervor, dass Maria gut ihrer die Klasse integriert ist und sich nach Meinung der Befragten sehr wohl fühle (B2, Z. 234-235; Z. 249) und die Beziehungen zu den Mitschülern auch über den Schultag hinaus gehen. So gehe Sofia auch zu Geburtstagen der Klassenkameraden, unter Aufsicht der Mutter oder eines Babysitters oder spiele beispielsweise mit Freunden Im Park (B2, Z. 239-242).

Die Befragte 2 gab an, dass die sozialen Beziehungen der SuS untereinander mit Hilfe der „institutionellen Analyse“ von den Lehrpersonen beobachtet und analysiert werden (B2, Z. 202-204). Ziel sei es, die soziale Wirklichkeit zu begreifen, die durch die SuS selbst gestaltet wird (ebd.). Hier wird auf die sozialen Aspekte also großen Wert gelegt. Auch bei Frage nach den Förderzielen nannte die Befragte 2 als ersten Punkt „die Integration in die Gesellschaft“ (B2, Z. 207-208). Im Gegensatz dazu werden die sozialen Beziehungen der SuS im Unterricht der Befragten 1 insgesamt wenig(er) durch spezielle Maßnahmen des Lehrerteams gefördert (B1, Z. 137-139), als das diese sich viel mehr von „selbst ergeben“. Methoden wie die „institutionelle Analyse“ in Italien werden hier in der Schule der Befragten 1 nicht angewendet.

Weiter bestätigte die Befragte 1, dass das Setting eines gemeinsamen Lernens auch bei integrativen Projekten nicht immer gegeben sei. So wäre Simon bei anderen Sonderpädagogen viel mehr aus dem Unterricht heraus genommen und individuell gefördert worden (B1, Z. 558-559). Sie selber habe Simon möglichst wenig aus der Gesamtgruppe herausgenommen. In den ersten Monaten sei Simon fast zu 100% mit den Mitschülern unterrichtet worden und am Ende, durch mehr Gruppenarbeiten noch etwa 70% (B1, Z. 449-454). Nachdem die Befragte die Klasse verlassen hatte, übernahm eine andere Sonderpädagogin die Klasse, die viel getrennten Unterricht durchführte (B1, Z. 570-572), was zu großer Unzufriedenheit vor allem auf Seiten der Eltern und der Schulbegleitung führte und letztendlich mit einem Schulwechsel endete.

Bei der Betreuung von Maria sei es nach Aussagen der Befragten 2 wichtig, dass diese alle Schulstunden mit der zusätzlich zugeteilten Betreuungskraft verbringe (B2, Z. 184-185). Wie viel Zeit davon gemeinsam in der Klasse verbracht wird, bleibt grundsätzlich der Integrationslehrperson selber überlassen. So verbringe Maria die ersten zwei Unterrichtsstunden, im Beisein der Integrationslehrperson oder der anderen zugeteilten Unterstützungskräfte, meistens in der Klasse.

Hat die Klasse nach den ersten zwei Stunden Fächer wie Musik, Kunst, Sport, Spiele oder Eiheiten in denen beispielsweise Geschichten erzählt werden, nimmt Maria in der Regel auch daran noch

teil. Hat die Klasse jedoch zum Beispiel Mathe, die Paralellklasse aber Musik, geht Maria oft in die Paralellklasse (B2, Z. 190-192) oder laufe, unter Aufsicht, in der Schule umher oder tue andere Dinge die ihr in dem Moment wichtig erscheinen. Diese Pausen seien wichtig, da Maria diese nach einer gewissen „Unterrichtszeit“ brauche und eine Teilnahme am Unterricht andernfalls keinen Sinn mache, da Maria dann den Unterricht eher stören würde (B2, Z. 188).

Merke:

Sowohl im integrativen Unterricht Baden-Württemberg, als auch in Padua bleibt es also letztendlich der zuständigen Sonderpädagogin bzw. Integrationslehrperson überlassen, wie viel Zeit die SuS mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarfen letztendlich im gemeinsamen Unterricht verbringen. Insgesamt zeigt sich, dass sowohl in der Klasse von Maira, als auch in der von Simon respekt- und wertvolle Peer-Beziehungen aufgebaut wurden. Auch wenn Klassenkameraden teilweise neidisch auf die verstärkte Zuwendung der SuS mit speziellen Förderbedarfen reagierten, so entwickelte sich doch auf beiden Seiten Zuneigungen zueinander. Respektvolle Peer-Beziehungen werden von den SuS von ‚ganz alleine‘ aufgebaut, wenn man ihnen durch genügend Zeit zusammen die Gelegenheit dazu gibt.

Bezüglich einer „**differenzierenden Didaktik**“ äußerte sich die Befragte 1 sehr ausführlich. Es wurde deutlich, dass es hier zwischen den Sonderpädagogen in Baden-Württemberg, zum Teil große Meinungsverschiedenheiten gibt, wie eine entsprechende Didaktik auszusehen habe. So werde, nach Feuser, noch immer „mit den Mitteln des selektiven Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems ‚Integration‘ praktiziert“ (Feuser 2012, S. 31), was nach Aussagen der Befragten 1 sicherlich auf einige Sonderpädagogen zutrefte, besonders auch deshalb, da an der Grundschule viel weniger Materialien für eine solche Didaktik zur Verfügung gestellt werden, als an der Sonderschule. Zu diesem Aspekt folgen jedoch im nächsten Aspekt noch genauer Darstellungen. Der Unterricht der Befragten 1 orientierte sich jedoch trotzdem, im Sinne Prengels, vor allem an den Themen und Interessen der Kinder, greift jedoch auch die verbindlichen Bildungsstandards auf, die sehr individuell und kleinschrittig realisiert werden (B1, Z. 550-551). So wurde bei der Arbeit mit Simon außerdem auf die „Tagesform“ von Simon eingegangen, sodass es ihm in manchen Situationen auch erlaubt war, im „Nebenraum und mit Kopfhörern nen bisschen Musik (zu) hören“ (B1, Z. 619). Als Ziele des Unterrichts nannte die Befragte 1 beispielsweise soziale Aspekte, wie ‚ruhig sitzen bleiben‘ und eine Schere in die Hand zu nehmen und später zu benutzen, aber auch Dinge, die die anderen „Kinder auch lernen“ (B1, Z.535), wie beispielsweise Buchstaben und der Umgang mit Mengen (Z.335-356). Sie betonte einen sehr kleinschrittigen Weg, um die jeweiligen Ziele zu erreichen (B1, Z.551), womit den „domänenspezifischen Stufenmodellen“ und somit einer



„differenzierenden Didaktik“ (vgl. Kap. 3.5) nach Prengel, entsprochen wird. Simon erhielt jeden Tag einen individuellen Tagesplan (B1, Z.440), mit dessen Hilfe die individuellen Ziele für ihn immer wieder neu erarbeitet und so Fortschritte und auch Regressionen (B1, Z. 530) immer wieder neu in den Plan aufgenommen werden konnten.

Dieses differenzierte Arbeiten wird durch ein „Stationenlernen“ (B1, Z. 373) für die ganze Klasse möglich, in dem jedes Kind für sich Dinge erarbeiten und üben kann. Die SuS der Grundschule haben zusätzliches Arbeitsmaterial, sodass insgesamt allen SuS entsprochen werden kann (B1, Z. 380 ff.), besonders jedoch die „schwächeren“ SuS der Regelklasse oft nicht die handlungsorientierten Stationen durchführen können. Dieser Punkt betrifft zwar nicht die Förderung der SuS mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarf und kann deshalb in dieser Arbeit nicht näher erläutert werden, ist jedoch ein wichtiger Gedanke bezüglich der Integration/Inklusion, dem für eine erfolgreiche Umsetzung dieses Vorhabens, weiter nachgegangen werden muss.

Die Befragte 2 äußerte sich weniger ausführlich zu der Didaktik im Klassenunterricht, da sie vor allem für die Integration von Maria zuständig sei und nicht für die Vorbereitung und Durchführung des Klassenunterricht (vgl. Kap. 8.2.4), weshalb an dieser Stelle für Italien keine Aussage getroffen werden kann.

Merke:

An der Beispielschule in Baden-Württemberg sind Entwicklungen bezüglich einer differenzierenden Didaktik schon wesentlich weiter fortgeschritten, als in der Theorie dargestellt. Begrenzt wird eine solche Didaktik vor allem durch zu wenig Material an Regelschulen. Dieses finde sich vorwiegend an Sonderschulen.

Weiter benennt Prengel angemessene „**didaktische Materialien**“, als Bedingung für inklusiven Unterricht. Im Interview wurde von der Befragten 1 bestätigt, was im theoretischen Teil schon angeklungen ist: notwendige Räumlichkeiten (B1, Z. 410-415) und ausreichendes didaktisches Material ist, in der Regel, nur an der Sonderschule zu finden (Z. 376-377), obwohl besonders ein variationsreiches Material wichtig sei, um verschiedene Zugangsebenen zu einem Thema zu schaffen und so Entwicklungen auf verschiedenen Ebenen zu ermöglichen (B1, Z. 399-400). Vor allem die Räumlichkeiten variieren jedoch stark, je nachdem an welcher Schule die Außenklasse ‚angesiedelt‘ ist (B1, Z. 415). Auch das Schulsetting an sich sei an der Grundschule, vor allem für Kinder mit Autismus, wie bei Simon, sehr ungünstig, da es in den Pausen und im Treppenhaus meist sehr unruhig, voll und vor allem laut sei (B1, Z.595). Vorschläge der Befragten, wie die Anschaffung einer Schaukel oder einer Hängematte, als Erholungs- und Rückzugsmöglichkeit für Simon, „konnte man sich von der Schulseite gar nicht vorstellen“ (B1, Z. 429-430). Auch andere

Punkte, die von der Befragten, als notwendig für eine angemessene sonderpädagogische Förderung bei Simon angesehen wurden, wurde bei ihrer Arbeit an Simons Schule wenig Verständnis entgegengebracht (B1, Z. 442-444).

Hier bestätigt sich, was schon aus der Theorie hervorging: dass in Baden-Württemberg tendenziell eher nicht die Schule an die SuS angepasst wird, sondern, dass SuS denen die Schule nicht ‚entsprechen‘ kann, an eine Sonderschule überwiesen werden.

Wie schon in Punkt 8.2.3. beschrieben wurde äußerte auch die Befragte 2, widererwartend zu den Ergebnissen aus dem theoretischen Teil, Kritik vor allem an finanziellen und materiellen Ressourcen die ihr zur Verfügung gestellt werden. Dies soll jedoch hier nicht erneut dargestellt werden, sondern stattdessen auf Punkt 8.2.3. verwiesen werden.

Merke:

Sowohl an der Schule in Italien, als auch in der integrativen Beschulungsform in Baden-Württemberg besteht noch Verbesserungsbedarf bezüglich didaktischen Materials. Finanzielle Ressourcen sind entweder nicht vorhanden (Befragte 2) oder werden aus „Unwissenheit“ über die Notwendigkeit bei der Förderung eines bestimmten Schülers, nicht immer zur Verfügung gestellt (Befragte 1).

Bezüglich einer **„pädagogischen Diagnostik“** ist es schwierig bei Kindern mit Autismus und zusätzlichen Begleiterscheinung, eine Aussage über die Umsetzung einer solchen Didaktik zu treffen. Meist ist es schwierig hier eine „Selbstreflexion“ zu erhalten, da den Kindern oft selber nicht bewusst ist, dass sie überhaupt Entwicklungen machen (sollen). Grundsätzlich zeigt sich jedoch im Interview, dass es der Sonderpädagogin in Baden-Württemberg weniger um ‚testdiagnostische Bewertungsverfahren‘ geht, als viel mehr um personen- und prozessorientierte Bewertungsverfahren (B1, Z. 321). Inwieweit diese jedoch auch mit Hilfe der anderen SuS und durch Simon selbst geäußert wird, geht aus dem Interview nicht hervor. Auch aus dem Interview mit der Lehrperson in Italien geht nicht hervor, dass hier eine „pädagogische Diagnostik“ besonders betont werde. Auch aus diesem Interview geht hervor, dass bei SuS mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarf personen- und prozessorientierte Bewertungsverfahren verwendet werden (B2, Z. 144 ff.), die unabhängig von denen der Mitschüler getroffen werden (B2, Z. 154).

Merke:

Tendenziell werden sowohl in Italien, als auch in Baden-Württemberg personen- und prozessorientierte Bewertungsverfahren verwendet.

Da in Baden-Württemberg für die integrierten SuS mit sonderpädagogischen bzw. speziellen

Förderbedarf an der Grundschule, andere Maßstäbe bei der Leistungsbewertung gelten, als für SuS der Grundschule, wird im Falle von Simon, einem **mehrperspektivischen Leistungsbegriff** weitgehend entsprochen. So gelten hier die Vorgaben des Bildungsplan für Geistigbehinderte, der einen „Zeugnisbericht“, immer zum Ende eines Schuljahres (B1, Z. 318) vorsieht und individuelle Entwicklungen beschreibt, aber auch Bewertungen in den einzelnen Unterrichtsfächern aufgreift. Für die Förderung von Simon betonte die Befragte 1 außerdem, dass die Leistungen bzw. Ziele die erreicht werden sollen, nicht das Wohlbefinden des Schülers überdecken sollten. So achte sie vor allem darauf, dass es ihm während des Unterrichts gut geht und nicht, dass gewissen Zielen auf jeden Fall entsprochen werden müsse (B1, Z. 531-532).

Insgesamt ist es schwierig auf den Punkt des mehrperspektivischen Leistungsbegriffs, einzugehen, wenn dieser zwischen SuS der Grund- und der Förderschule unterschiedlich gehandhabt wird. So erhalten zwar die SuS der Außenklasse weitgehend eine individuelle Förderung (B1, Z. 236-239), während die SuS der Grundschulklasse jedoch nach wie vor eher mit gleichen Zielen unterrichtet werden und ab der dritten Klasse Noten erhalten (Z. 357-358) und somit einem hohen „Druck“, gewissen „Normwerten zu entsprechen“, ausgeliefert werden. Ein inklusiver Unterricht würde eine individuelle und ausformulierte Bewertung für alle SuS vorsehen. Nach Aussagen der Befragten sei es sogar unsicher, ob mit dem neuen Schulgesetz im Jahr 2015 nicht auch die SuS mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarf Noten erhalten werden (B1, Z. 362-363). Dies sei nach Aussagen der Befragten jedoch wenig sinnvoll (ebd.). Auch das Thema Klassenwiederholung werde für alle SuS unterschiedlich gehandhabt. So müssen SuS mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarfen keine Klassen wiederholen (B1, Z. 367 ff.), im Gegensatz zu SuS der Grundschule, die gewissen Ansprüchen genügen müssen, um dem Wettbewerb mit den Klassenkameraden Stand halten zu können.

In Italien werden diese unterschiedlichen Verfahren dadurch vermieden, dass es nur ein System für alle SuS gibt. So steht in der Grundschule kein Schüler in der „Gefahr“ eine Klasse wiederholen zu müssen. Für alle SuS gilt lediglich, dass die Möglichkeit besteht ein Jahr länger im Kindergarten zu bleiben, wenn der Schüler noch nicht bereit für die Schule ist. Klassen werden nur dann wiederholt wenn sich Eltern und Lehrer einig darüber sind, dass es besser für das Kind ist (B2, Z.158-161). Auch die Zeugnisse der SuS sind nach Aussagen der Befragten 2 gleich aufgebaut. So bestehen die Zeugnisse in der Grundschule aus Noten und persönlichen Schreiben, in denen diese Noten begründet und erläutert werden. Die Noten in der Grund- und Mittelschule reichen in der Regel von 5 bis 10, wobei 10 die beste Note ist. In der weiterführenden Schule geht die Benotung auch unter 5 weiter, in der Grundschul- und Mittelschule werden solche Benotungen jedoch in der Regel nicht gegeben (B2, Z. 146-150) . Auch Maria erhält Noten und Berichte, die sich jedoch auf bestimmte Aspekte des individuellen Förderplans beziehen, wie beispielsweise das ,Voranschreiten der

Autonomie' und ihre ‚zeichnerischen Fähigkeiten'. Der Punkt eines „mehrperspektivischen Leistungsbegriffs“, mit den Inhalten die Prengel beschreibt (vgl. Kapitel 3.5), wird also insgesamt in Italien sehr gut umgesetzt. Auch SuS mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarf erhalten Noten, genau wie die Klassenkameraden. Durch die zieldifferente Didaktik stehen diese Noten jedoch nicht in einem direkten Zusammenhang und können deshalb auch nicht „diskriminierend“ auf das einzelne Kind zurückwirken. Im Sinne inklusiven Unterrichts betont dieser hier zunächst die individuelle Bezugsnorm, indem individuelle Lernentwicklungen im Vorher-Nachher-Vergleich bewertet werden. Gleichzeitig werden durch die kriteriale Bezugsnorm der Noten, sachliche Leistungsbeschreibungen ermöglicht, sodass die SuS „Anerkennung erfahren, ohne Leistungshierarchien auszublenden“ (vgl. Kapitel 3.5).

Merke:

Die Bewertungen in Baden-Württemberg für SuS mit sonderpädagogischen Förderbedarf sind derzeit recht individuell und unterliegen keinem „Leistungsdruck“, indem zum Beispiel die Gefahr von Klassenwiederholungen droht. Für die Klassenkameraden ohne Förderbedarf gilt dies jedoch nicht. Hier herrscht nach wie vor eine hohe Leistungserwartung und eine vergleichende Notengebung. In Italien werden bis zum Ende der 8. Klasse für alle SuS Noten durch persönliche Schreiben ergänzt, sodass keine „Sonderbehandlung“ stattfindet.

## 8.3 Zusammenfassende Bewertung der Ergebnisse

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass der Vergleich zwischen der Förderung von SuS mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarf in Italien und in Baden-Württemberg sehr komplex ist. Es zeigt sich, dass neben gesetzlichen und politischen Rahmenbedingungen, vor allem Werte und Normen aller Beteiligten, besonders von Lehrpersonen und Eltern, in beiden Ländern grundsätzlich verschieden sind. Während die Integration in Baden-Württemberg eher schleppend verläuft und in der Regel noch von zwei Systemen her gedacht wird, sodass „Sonderschüler“ in die Grundschule integriert werden, ist Inklusion in Italien längst der Normalfall und wird von einem Großteil der Elternschaft getragen. Es gibt dort nur ein System für alle SuS, das nicht in Frage gestellt wird. Grenzen, die Integrationsbestrebungen in Baden-Württemberg beschränken, existieren in Italien also in dem Sinne gar nicht, was wiederum den Vergleich beider Länder begrenzt und von Grund auf erschwert.

Insgesamt scheint es so, dass all das was in Italien ohne große Umstände abläuft in Baden-Württemberg erst durch rechtliche Diskussionen und Kämpfe möglich ist. Zu nennen sind beispielsweise der selbstverständliche Besuch der Regelschule oder die selbstverständliche

Ermöglichung von Methoden, die die Lebensqualität von SuS mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarfen steigern (zum Beispiel die ABA-Methode), sowie die selbstständigen und kostengünstigen Fortbildungsmöglichkeiten zur Umsetzung dieser. Dinge entwickeln sich nicht automatisch, sondern müssen erst geplant werden, was auf Dauer keine Lösung sein kann.

Weiter erhält der einzelne SuS mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarf in Baden-Württemberg, im Vergleich zu SuS in Italien, viel weniger individuelle Betreuung im gemeinsamen Unterricht. Im „Normalfall“, wenn also keine individuelle Schulbegleitung beantragt wurde, ist die Befragte 1 in Baden-Württemberg für fünf SuS mit sonderpädagogischem bzw. speziellem Förderbedarf gleichzeitig zuständig, während Maria in Italien eine vollständige individuelle Betreuung ermöglicht wurde. Diese vollständige Betreuung ist jedoch nicht im Sinne einer Fixierung auf die SuS mit sonderpädagogischem bzw. speziellem Förderbedarf (Stähling 2011, S. 6) zu verstehen, sondern lediglich dort gegeben, wo es, wie im Falle Marias, notwendig ist. Ist weniger Betreuung notwendig, so wird dies aus der ärztlichen Diagnose ersichtlich und das Kind wird in ein entsprechend niedrigeres Level eingestuft, sodass auch die individuelle Unterstützung zeitlich reduziert wird, sodass die Unterstützung immer dem individuellen Bedarf entspricht. Die festgelegte Unterstützung muss dann umgekehrt vom Staat auch zur Verfügung gestellt werden, was rechtlich festgeschrieben ist. Solche Vorschriften fehlen derzeit in Baden-Württemberg. Dies äußert sich dann darin, dass den SuS mit Förderbedarf oft weniger Unterstützung zukommt, als für diese vorgesehen und notwendig ist. So bemängelte die Befragte 1, dass sie sich mehr Zeit mit den einzelnen SuS gewünscht hätte, was jedoch durch das gegebene Setting nicht möglich gewesen sei (B1, Z. 584-586).

Zunächst überraschend zeigte sich im Interview mit der Befragten 2, dass auch sie ihre Förderzeit für Maria kritisierte. Da Maria insgesamt von vier verschiedenen Personen betreut wird, fehle es hier an Stabilität und es könne so auch leicht zu „Verwirrungen über die Lehrmethoden“ (B2, Z. 225-226) kommen. Hier zeigt sich also sowohl in Baden-Württemberg, als auch in Italien noch Verbesserungsbedarf. Die Bereitstellung von materiellen Ressourcen wurde sowohl von der Befragten 1 als auch von der Befragten 2 bemängelt. Es fehle an entsprechendem Material, um angemessene Förderungen zu ermöglichen. Während aus dem Interview mit der Befragten 1 hervor geht, dass ihren Erfahrungen nach in Südtirol gute Voraussetzungen herrschen und notwendige Ressourcen in der Regel zur Verfügung gestellt werden, wurde genau dieser Aspekt von der Befragten 2 kritisiert. Da sich beide Aussagen nur auf einzelne Schulen beziehen, können sie nicht generalisiert werden. Es kann jedoch die These entworfen werden, dass innerhalb Italiens Unterschiede zwischen den Möglichkeiten zur finanziellen Unterstützung bestehen und in unterschiedlichen Teilen Italiens unterschiedliche Ressourcen für die konkrete Förderung bereitgestellt werden. So werden in Südtirol oft mehr Ressourcen zur Verfügung gestellt, als in

anderen Teilen Italiens, in denen diesbezüglich, genau wie in Baden-Württemberg, noch Verbesserungsbedarf besteht. Zu betonen ist, dass Südtirol relativ wohlhabend ist (vgl. Südtiroler Wochenmagazin 2012), sodass den Schulen in der Regel ausreichend finanzielle Mittel zur Verfügung stehen, um angemessene Förderungen zu verwirklichen. In anderen Teilen Italiens hingegen fehlen diese Mittel, sodass der Verwirklichung von Förderangeboten Grenzen gesetzt werden, die trotz inklusiver Einstellungen der Beteiligten zunächst nicht einfach überwunden werden können. In Baden-Württemberg gestaltet sich die Lage etwas anders. Auch hier fehlt es an Ressourcen und Materialien. Dies ist jedoch weniger tatsächlichem „Geldmangel“ geschuldet, als das viel mehr vorherrschende Normen und Werte der Beteiligten, eine angemessene Ressourcenzuweisung verhindern. In Baden-Württemberg, als sehr reiches Bundesland (Reuters 2011; B1, Z. 787) müssen Voraussetzungen geschaffen werden, die eine angemessene Zuteilung an personellen, materiellen und sonstigen Ressourcen für die Förderung von SuS mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarfen gewährleisten.

Eine Grenze, die sowohl in Italien, als auch Baden-Württemberg deutlich wird, ist die Beschulung nach der Primarstufe. Die befragte Lehrerin in Baden-Württemberg gab an, dass die integrierten Kinder, nach der Grundschule in der Regel an die Stammschule zurückgehen (B1, Z. 760-761). Auch die befragte Pädagogin in Italien gab an, dass die individuelle Betreuung von SuS mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarf nach der 8. Klasse nicht mehr gewährleistet sei. (B2, Z. 261 ff.). Für Maria mache der Besuch einer weiterführenden Schule keinen Sinn, sodass sie wahrscheinlich nach der 8. Klasse in eine ‚entsprechende Einrichtung‘ überwiesen wird, während es beispielsweise Kindern mit Down-Syndrom, je nach individueller Ausprägung, zu diesem Zeitpunkt oft möglich sei, die weiterführende Schule ohne Hilfe besuchen zu können (B2, Z. 270-273).

Zusammenfassend zeigt sich also, dass auch Italien, vor allem national, noch viel ausgleichen und verbessern muss, um auf das Ziel der Inklusion hinarbeiten, dass dieses Land aber Baden-Württemberg in einem grundlegend Punkt weit voraus ist: den Haltungen und Einstellungen gegenüber der Inklusion und der gemeinsamen Beschulung. Denn diese sind Grundlage für qualitativ hochwertige gemeinsame Beschulung, die als Inklusion bezeichnet werden kann. So zeigt sich in Baden-Württemberg, dass viele Sonderpädagogen auch in integrativen Settings, die SuS mit sonderpädagogischem bzw. speziellem Förderbedarf noch immer aus dem Unterricht herausnehmen und separiert unterrichten und somit einem gemeinsamen Unterricht im inklusiven Sinne widersprechen. Auch die Eltern der Regelschulkinder erleben die gemeinsame Beschulung oft eher als Belastung (B1, Z. 605 ff.). Dagegen wird die Heterogenität in Italien weitestgehend als Chance, besonders für soziale Entwicklungen gesehen (B2, Z. 39-41).

Während die Form des gemeinsamen Unterrichts in Baden-Württemberg derzeit insgesamt also

lediglich als integrativ bezeichnet werden kann (B1, Z. 72), stellt der Unterricht, nach den Kriterien in Kapitel 3.2, in Italien bereits eine inklusive Form dar, da alle Kinder mit Behinderungen, wie alle anderen Kinder, selbstverständlich die Regelschulen besuchen (B2, Z. 277 ff.).

Gesamtbewertung:

<b>Kriterium</b>	<b>Schüler 1 (Baden-Württemberg)</b>	<b>Schüler 2 (Italien)</b>	<b>Anmerkung</b>
Zielstrebigkeit bei der Umsetzung auf politischer Ebene	--	++	
Systemische Voraussetzungen	- -	+++	In Italien z.B. nur <u>ein</u> Schulsystem, Ganztagsbetrieb, klare inhaltliche Vorschriften
Gesellschaftliche Unterstützung	-	+++	Vor allem von den Eltern der Klassenkameraden
Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte	+	++	Fortbildungen fehlen in Baden-Württemberg
Finanzielle Mittel	-	+	
Verfügbares Material	-	-	
Kooperation des Lehrerteams	++	++	Abhängig von der Zusammensetzung des Teams
Betreuungsumfang	-	+++	
Kontinuität der Betreuungsperson	++	-	
Beziehung zu den Lehr- und Betreuungspersonen	+++	+++	
Beziehung zu den Klassenkameraden	+++	+++	
Bewertung der SuS	-	+++	

## 8.4 Impulse für weitere Entwicklungen bezüglich Integration in Baden-Württemberg

Die Interviews bestätigen, dass Baden-Württemberg, im Vergleich zu Italien, bei der Entwicklung zu einem inklusiven Schulsystem und besonders den dafür notwendigen Haltungen und Einstellungen, noch am Anfang steht, auch wenn es besonders in der Praxis an Grundschulen in Baden-Württemberg, schon sehr gelungene Beispiele gibt. Auch diese Beispiele können aber allein schon durch die begrenzenden Rahmenbedingungen, Werte und Einstellungen nicht als inklusiv beschrieben werden. Um dies zu ändern, müssen sich grundsätzliche Einstellungen der beteiligten Personen verschieben: so kann und darf nicht mehr von zwei Systemen aus gedacht werden, sondern Ziel sollte ein gemeinsames System sein, das die Verantwortung für alle SuS übernimmt. Diskussionen wie „das Kind mit sonderpädagogischen Förderbedarf stört mein eigenes Kind beim Lernen“ (vgl. B1, Z. 605 ff.) würden so gar nicht erst entstehen, bzw. nicht mehr gerechtfertigt werden können, da es gar keine andere Möglichkeit als die gemeinsame Beschulung gibt.

Als Impulse für weitere Entwicklungen in Baden-Württemberg müssen also vor allem positive Haltungen und Einstellungen unterstützt werden. Ein erster Schritt dazu wäre es sicherlich, offen mit Behinderung umzugehen und auch in integrativen Settings die Behinderungen der betroffenen SuS nicht zu verschweigen und zu ‚verdrängen‘, sondern stattdessen offen zu benennen und mit den SuS darüber zu sprechen. Ist dies nicht der Fall werden die SuS mit sonderpädagogischem bzw. speziellem Förderbedarf nie die Chance haben sich als Teil der Gruppe zu fühlen, so wie sie sind und auch über eigene Ängste und Probleme zu sprechen. Auch den Mitschülern, deren Eltern, Lehrern usw. wird der Umgang andererseits erschwert. Neben dem offenen Umgang mit Behinderung besteht außerdem die Notwendigkeit einer veränderten Haltung gegenüber Unterricht, der sich viel differenzierter gestaltet, dadurch jedoch nicht an Qualität ‚einbüßt‘, sondern im Gegenteil, neue Chancen für alle SuS eröffnet. Den Beteiligten muss hierfür bewusst gemacht werden, dass Inklusion zwar das Ziel ist, jedoch immer nur darauf hingearbeitet werden kann und sie deshalb gleichzeitig der Weg ist und deshalb als Prozess gesehen werden muss, der mit gestaltet werden kann. Denn letztendlich kann dieser Weg nur dann erfolgreich bestritten werden, wenn alle Beteiligten freiwillig zustimmen und nicht durch Anordnungen ‚von oben‘.

Des Weiteren müssen auch die Ausbildungen aller Lehrerinnen und Lehrer, noch besser auf die Aufgabe im gemeinsamen Unterricht vorbereiten. Hier wäre eine gegenseitige Öffnung beider Ausbildungswege sinnvoll. So würden zunächst auch die Regelschullehrer mit sonderpädagogischen Aspekten konfrontiert, denen sie in der integrativen Unterrichtspraxis fraglos



begegnen werden. Weiter bauen die Studierenden so ein ganz anderes Selbst- und Rollenverständnis auf, durch das später die Kooperation und die Zusammenarbeit erleichtert werden. Denn ohne gelingende Kooperation kann, darf und wird sich auch in Zukunft die integrative Beschulung nicht verbessern. Weiter fehlt es an effektiven Weiterbildungen von Lehrpersonen, besonders in den „Zeiten des Übergangs“ (Lanfranchi & Steppacher, S. 330).

Im Interview mit der befragten Sonderpädagogin in Baden-Württemberg zeigte sich ein weiterer Aspekt, der bei der Debatte um Integration/Inklusion oft zu kurz kommt: dass auch die „normalen“ SuS von einer Schule für alle profitieren können. Auch bei diesen Kindern ist beispielsweise Physiotherapie, eventuell integriert in den Sportunterricht (B1, Z. 791) oder ein/e Ergotherapeut/in, die nach der Stifthaltung der Kinder schaut (B1, Z. 792) hilfreich. Oft bekommen die Grundschulkinder der Regelschule isolierte und private Therapien am Nachmittag, obwohl diese doch „einfach“ integriert werden könnte, sodass eine Öffnung der Schulformen durchaus auch für diese Kinder sinnvoll sein kann. Als Impuls für weitere Entwicklungen, sollten also einerseits fachliche, personelle und finanzielle Ressourcen aus dem Sonderschulbereich in den Regelschulbereich umgelagert werden (Lanfranchi & Steppacher, S. 330) und andererseits sollten sich auch umgekehrt die Sonderschulen öffnen. Diese sind sowohl personell, räumlich und sächlich, „so toll ausgestattet“ (B1, Z. 798), dass alle SuS davon profitieren können und sollten. Tatsächlich wirken derzeit Sparmaßnahmen und der Abbau bestehender Ressourcen in die entgegengesetzte Richtung (ebd., S. 331).

Für eine qualitativ hochwertige Weiterentwicklung von Integration in Baden-Württemberg, muss „ganz unten“, das heißt es muss vor allem im Primarbereich und „in den Köpfen der Menschen“, angesetzt werden. Erst dann kann das Vorhaben funktionieren und die Vision, „dass es in Baden-Württemberg auch so sein sollte“ wie in Südtirol in Italien (B1, Z.778-779), Schritt für Schritt verwirklicht werden.

Auch wenn sich im Verlauf der Arbeit gezeigt hat, dass Italien in Bezug auf inklusive Beschulung noch nicht perfekt ist, so ist nicht zu bestreiten, dass sie in vielen Punkten schon sehr viel weiter sind als Baden-Württemberg. In diesen Punkten kann Italien, Baden-Württemberg, welches noch sehr am Anfang der Integration bzw. Inklusion steht, durchaus als Vorbild dienen.

Konkreter sind beispielsweise Punkte zu nennen, wie gesetzliche Vorschriften, die gewisse Standards garantieren und die Abschaffung des Sonderschulsystems, als Voraussetzung für Werte und Normen, die nicht mehr auf zwei „verschiedenen Schülerschaften“ aufbauen. Weiter ist in Italien eine Betreuung der SuS mit speziellen Förderbedarf an Regelschulen zu betonen, die dem Bedarf der SuS entspricht und nicht wie derzeit in Baden-Württemberg im Durchschnitt 0,35 Lehrerwochenstunden beträgt. Eine solche „individuelle Betreuung“ kann von keinem der verantwortlichen Personen ernsthaft als ausreichend bezeichnet werden.

## 9. Fazit

In der vorliegenden Arbeit wurden zwei Systeme verglichen, die sich aus zwei ganz verschiedenen Ausgangssituationen entwickelt haben und deren Entwicklungen derzeit sehr unterschiedlich sind. So ist in weiten Teilen Baden-Württembergs die Segregation, mit zwei parallel existierenden Systemen der Regelschule und der Sonderschule, noch der Normalfall, während integrative Projekte und Beschulungsversuche, trotz vermehrter Diskussionen eher die Ausnahme darstellen. Grundsätzlich gehen diese Projekte in der Praxis aber zumindest bei Betrachtung exemplarischer Umsetzungen, schon in die richtige Richtung.

Italien hat sich dagegen bereits vor etwa 30 Jahren für einen inklusiven Weg entschieden, hin zu einem System, das alle Kinder und Jugendlichen willkommen heißt, sie so annimmt wie sie sind, sie dabei unterstützt, sich in ihr neues Umfeld zu integrieren und das allen Kindern und Jugendlichen „Entwicklungsmöglichkeiten und Bildungschancen“ eröffnet (Höllrigl 2011, S. 51). Auch wenn dieser Weg, vor allem am Anfang, schwieriger ist, als inklusive Strömungen zu ignorieren, so ist es doch der einzige Weg der „dem pädagogischen Ethos der Bildungswelt entspricht“ (ebd.). Alle Kinder, nicht nur die Kinder mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarf, können von inklusiver Beschulung profitieren. Leider mangelt es in Baden-Württemberg noch immer an entsprechenden Haltungen und Einstellungen, sowie an der Bereitstellung materieller und auch personeller Ressourcen, die Integration, bzw. darauf aufbauend Inklusion, erst möglich machen. Durch grundsätzliche Haltungen, Werte und Normen der beteiligten Personen wird Integration vielfach noch immer als Ausnahme angesehen, sodass Kinder und Jugendliche mit Förderbedarfen an einer Regeschule oft wenig willkommen sind. Eine angemessene Förderung der Kinder und Jugendlichen, die eigentlich Voraussetzung sein sollte, muss für integrative Beschulungen in Baden-Württemberg meist hart erkämpft und rechtlich erstritten werden, sodass die derzeitige Integration hier häufig leider qualitativ eher schwach bis mittelwertig ausfällt. Dies liegt nicht an den Sonderpädagogen selber, sondern vor allem daran, dass ihnen wichtige Mittel und Möglichkeiten einfach nicht zur Verfügung stehen und die jeweiligen Settings eine Arbeit, im Sinne der Sonderpädagogen und ihrer vielfachen und kreativen Ideen, nicht möglich machen. In der Arbeit wurde jedoch deutlich, dass dieser Punkt auch in Italien noch verbessert werden muss. Auch wenn die gesetzliche Grundlage eigentlich eine angemessene Ressourcenzuweisung zusichert, so fehlt es besonders an finanziellen Ressourcen, beispielsweise um angemessenes Material für die SuS mit sonderpädagogischem bzw. speziellem Förderbedarf zu kaufen. Dagegen werden personell, zumindest quantitativ, genügend Betreuungspersonen zur Verfügung gestellt, während sich die Beteiligten an dieser Stelle qualitativ mehr Einheitlichkeit und Konstanz in der Förderung

wünschen würden. In Baden-Württemberg zeigt sich auf dieser Ebene, sowohl quantitativ als auch qualitativ, noch ein großer Nachholbedarf. Immer wieder zeigte sich bei der Schulsituation in Italien aber vor allem Eines: Gemeinsamer Unterricht ist hier der Normalfall, sodass Energien dort eingesetzt werden können, wo sie wichtig sind: im Unterricht. Lehrkräfte und Sonderpädagogen müssen ihre Zeit nicht dafür verwenden Termine zu koordinieren und zu überprüfen welches Kind an welche Schule „gehört“, sondern können sich auf die gemeinsame Beschulung und deren Erfolg konzentrieren. Inklusive Haltungen und Einstellungen vereinfachen und ermöglichen eine inklusive Schulkultur und sind Faktoren, die in Baden-Württemberg nicht vorausgesetzt werden können und wodurch, im Gegensatz zu Italien, die gemeinsame Beschulung behinderter und nicht-behinderter SuS wesentlich in Frage gestellt wird. So wird die gemeinsame Beschulung in Italien von einer klaren Mehrheit der beteiligten Eltern und Lehrer getragen, während Baden-Württemberg von solchen Haltungen noch weit entfernt ist.

Weiter bieten Schulen in Italien für die Lehrpersonen ein gut angenommenes Fortbildungsangebot an, was sicherlich auch in Baden-Württemberg angemessen wäre, jedoch dort wenn überhaupt privat organisiert werden muss.

Insgesamt zeigt sich, dass auch Italien, besonders außerhalb Südtirols zwar nicht perfekt ist, jedoch grundsätzlich als „inklusiv“ bezeichnet werden kann, während sich Baden-Württemberg weitestgehend noch immer auf der Stufe der Segregation befindet. Auch wenn einzelne integrative Projekte in Baden-Württemberg bereits umgesetzt und wie sich im zweiten Teil der Arbeit zeigte, auch den Umständen entsprechend erfolgreich verlaufen, so sind diese dennoch die Ausnahme.

Baden-Württemberg muss langsam damit anfangen die „halbherzigen Versuche zur Integration“ in wirklich gewollter Inklusion umzusetzen. Auch wenn nicht alle Umsetzungen in ganz Italien optimal sind, so lässt sich eines nicht bestreiten: Sie haben gehandelt und die gemeinsame Beschulung für alle SuS national durchgesetzt und dort selbstverständlich ‚gemacht‘. Dieser Wille fehlt derzeit, vor allem auf politischer Ebene, in Baden-Württemberg.

Um den Weg der Inklusion zu bestreiten sollten sich deshalb sowohl Sonderschulen, als auch Regelschulen gegenseitig öffnen. Begonnen werden sollte „ganz unten“, also in der Primarstufe, inklusive dem Kindergarten und der Vorschule, auch wenn dies natürlich einen längeren Prozess zur Folge hat. Doch irgendwo muss angefangen werden, um dem Ziel der Inklusion näher zu kommen und dies ist sinnvollerweise da, wo die Kinder noch keine Werte und Normen aufgebaut und verinnerlicht haben, die spätere Inklusion erschweren würden, denn erschwert wird diese durch die Eltern schon genug.

Die eingangs gestellte Frage ob Italien als Vorbild für die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems in Baden-Württemberg dienen kann, lässt sich meines Erachtens mit „Ja“ beantworten. Auch wenn das sonderpädagogische System und Denken, derzeit in Baden-

Württemberg (noch) viel tiefer verwurzelt ist, als es das in Italien jemals war, so können langfristig sehr wohl Umsetzungen, wie sie derzeit in Italien existieren und praktiziert werden, als Ziele für Entwicklungen in Baden-Württemberg gelten (vgl. v.a. Kapitel 8.3 und 8.4).

Ein Punkt, den Italien schon vor etwa 30 Jahren aufgegriffen hat, ist hier besonders hervorzuheben und Grundlage für alle weiteren Entwicklungen: Anfangen und dann konsequent umsetzen.

# 10. Abkürzungsverzeichnis

AO-SF	Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (Ausbildungsordnung Sonderpädagogische Förderung)
Aufl.	Auflage
B	Befragte
BW	Baden-Württemberg
ICD-104	International Classification of Diseases – deut. Internationale Klassifikation der Krankheiten
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health – deut. Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit
GU	Gemeinsamer Unterricht
Kap.	Kapitel
KMK	Kultusministerkonferenz
PISA	Programme for international student assessment
VN-BRK	Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte der Menschen mit Behinderungen)
VO-SF	Verordnung über die Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs und die Entscheidung über den schulischen Förderort
WHO	World Health Organization – deut. Weltgesundheitsorganisation

# 11. Bibliographie

Albers, T. (2012): Multiprofessionell unterrichten. Gemeinsames Unterrichten in inklusiven Lerngruppen. In: Grundschule 44 (3), S. 10-13.

Andreotti (1992): Rahmengesetz über die Betreuung, die soziale Integration und die Rechte der Behinderten. Gesetz 104. In:

[http://www.handynet.bz.it/leggi\\_scelte/vita\\_indipendente/1990/1992/lnaz\\_05021992\\_n104\\_ted.htm](http://www.handynet.bz.it/leggi_scelte/vita_indipendente/1990/1992/lnaz_05021992_n104_ted.htm) (eingesehen am 10.06.2014).

Arend-Steinebach, C. (2011): Überlegungen zur Didaktik der Inklusion. In: Bräu, K.; Carle, U.; Kunze, I. (Hrsg): Differenzierung, Integration, Inklusion. Was können wir vom Umgang mit Heterogenität an Kindergärten und Schulen in Südtirol lernen?. Baltmannsweiler: Schneider Verlag. S. 141-150.

Baur, S. (2011): Schulsysteme und Lehrerbildung in Südtirol unter dem Aspekt der kulturellen Heterogenität und der Mehrsprachigkeit. In: Bräu, K.; Carle, U.; Kunze, I. (Hrsg): Differenzierung, Integration, Inklusion. Was können wir vom Umgang mit Heterogenität an Kindergärten und Schulen in Südtirol lernen?. Baltmannsweiler: Schneider Verlag. S. 31-40.

Benedikter, T. & Stocker, R.-M. (2014): Sechstes Kapitel: Die Betreuung von Menschen mit Behinderung und psychisch kranker Menschen:

[http://www.bildung.suedtirol.it/files/8313/7759/6849/soziale\\_netz\\_kap\\_6.pdf](http://www.bildung.suedtirol.it/files/8313/7759/6849/soziale_netz_kap_6.pdf) (eingesehen am 11.06.2014).

Bergler, C. & Koch, P. (2011): Lehrerexkursion. Fördern auf italienisch - wenn Behinderte als „Reichtum“ begriffen werden: <http://www.bohrainschule.pf.schule-bw.de/inklusion/Lehrerexkursion.htm> (eingesehen am 12.06.2014).

Berk, L.-E. (2005): Entwicklungspsychologie. 3. aktualisierte Auflage. S. 32-36. München: Pearson Education,

Bertelsmann-Stiftung (2012): Schulformwechsel in Deutschland. In: [http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms\\_bst\\_dms\\_36755\\_\\_2.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_36755__2.pdf) (eingesehen am 21.06.2014).

Bertelsmann-Stiftung (2014): Inklusion im baden-württembergischen Schulsystem tritt auf der Stelle. In: [http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-F482A8A8-B68CA1C9/bst/xcms\\_bst\\_dms\\_39652\\_39653\\_2.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-F482A8A8-B68CA1C9/bst/xcms_bst_dms_39652_39653_2.pdf) (eingesehen am 1.05.2014).

B&W (2013): Was guten Unterricht kennzeichnet. In: Bildung und Wissenschaft – Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg. Jg. 67. H. 12. S. 24-27.

B & W (2014): Kommunal gestützte Schulentwicklung – Fluch oder Segen?. In: Bildung und Wissenschaft – Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg. Jg. 68. H. 4. S. 13-15.

Boban, I. & Hinz, A. (2007): Gemeinsamer Unterricht. In: Theunissen, G. & Kulig, W. & Schirbort, K. (Hrsg.): Handlexikon geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Soziale Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik (S. 140-141). Stuttgart: Kohlhammer.

Boban, I. & Hinz, A. (2008). Inklusion. Schlagwort oder realistische Perspektive für die Geistig-behindertenpädagogik?. In: Geistige Behinderung, H. 3, S. 204-214.

Boban, I. & Hinz, A. (2009): Integration und Inklusion als Leitbegriff der schulischen Sonderpädagogik. In: Opp, G. & Theunissen, G. (Hrsg.): Handbuch schulische Sonderpädagogik (S. 339-343). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Boban, I. & Hinz, A. (2012): Index für Inklusion – auf dem Weg zu einer Schule für alle. In: Lanfranchi, A. / Steppacher, J. (Hrsg.): Schulische Integration gelingt. Gute Praxis wahrnehmen, Neues entwickeln. S. 75-88.

Bogner, A. & Menz, W. (2009a): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, A.; Littig, B. & Menz, W. (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3. grundlegend überarb. Auflage. Wiesbaden: VS. S. 61-98.

Bogner, A. & Menz, W. (2009b): Experteninterviews in der qualitativen Sozialforschung. Zur Einführung in eine sich intensivierende Methodendebatte. In: Bogner, A.; Littig, B. & Menz, W. (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3. grundlegend überarb. Auflage. Wiesbaden: VS. S. 7-31.

Booth, T. & Ainscow, M. (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. (Original: Booth, T. & Ainscow, M. (2000): Index for inclusion. Centre on inclusive Education (UK). Hrsg.: Mark Vaughan.)

Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürlich und geplante Experimente. Frankfurt am Main: Fischer.

Brühl, J. (2011): La dolce vita auf Pump. In: <http://www.sueddeutsche.de/geld/italien-in-der-krise-la-dolce-vita-auf-pump-1.1119287> (eingesehen am 10.06.2014).

Brüsemeister, T. (2008): Qualitative Forschung. Ein Überblick. 2. überarb. Auflage. Wiesbaden: VS.

Brugger-Paggi, E. (2000): Integration von Menschen mit Behinderung in Italien. In: Hans, M./ Ginnold, A. (Hrsg.): Integration von Menschen mit Behinderung - Entwicklung in Europa. Luchterhand: Berlin.



Brugger-Paggi, E. (2007): Unterschiedliche Rahmenbedingungen in der inklusiven Bildung. Stand, Entwicklung und Perspektiven in Italien mit besonderer Berücksichtigung der Situation in Südtirol. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. H 11. S. 439-445.

Brugger-Paggi (2013): Das funktionelle Entwicklungsprofil (FEP):  
<http://www.blikk.it/angebote/reformpaedagogik/rp83177.htm> (eingesehen am 5.04.2014).

Brugger Paggi (2013a): Individuelle Maßnahmen laut L.G. 20/83:  
<http://www.blikk.it/angebote/reformpaedagogik/rp83174a.htm> (eingesehen am 5.04.2014).

Brugger-Paggi (2013b): Programmabkommen zwischen Kindergärten, Schulen und territorialen Diensten: <http://www.blikk.it/angebote/reformpaedagogik/rp83171.htm> (eingesehen am 5.04.2014).

Brugger-Paggi (2013c): Feststellung der Behinderung:  
<http://www.blikk.it/angebote/reformpaedagogik/rp83173.htm> (eingesehen am 5.04.2014).

Brugger-Paggi (2013d): Gestaltung der Rahmenbedingungen:  
<http://www.blikk.it/angebote/reformpaedagogik/rp83156.htm> (eingesehen am 6.04.2014).

Brugger-Paggi (2013e): Unterschiedliche Berufsbilder..im integrativen Kontext in Kindergarten und Schule: <http://www.blikk.it/angebote/reformpaedagogik/rp83150.htm> (eingesehen am 6.04.2014)

Brugger Paggi (2013f): Das Berufsbild...der Integrationslehrperson im Wandel:  
<http://www.blikk.it/angebote/reformpaedagogik/rp83151.htm> (eingesehen am 6.04.2014).

Brugger-Paggi (2013g): Das Berufsbild...Mitarbeiter/in für die Integration von Schülern/Schülerinnen mit Behinderung: <http://www.blikk.it/angebote/reformpaedagogik/rp83152.htm> (eingesehen am 6.04.2014).

Brugger-Paggi (2013h): Der Klassenrat – die Schülerkonferenz:  
<https://www.blick.it/angebote/reformpaedagogik/rp83186a.htm> (eingesehen am 6.04.2014).

Brugger-Paggi (2013i): Allgemeine Grundlagen der Bewertung:  
<https://www.blick.it/angebote/reformpaedagogik/rp83212.htm> (eingesehen am 6.04.2014).

Brugger-Paggi (2013j): Von der Integration zur Inklusion:  
<http://www.blick.it/angebote/reformpaedagogik/rp83137.htm> (eingesehen am 6.04.2014).

Brugger-Paggi (2013k): Daten zur Entwicklung der Integration in Südtirol:  
<https://www.blick.it/angebote/reformpaedagogik/rp83139.htm> (eingesehen am 6.04.2014)

Brugger-Paggi (2013m): Das Ergebnis Italiens. Große regionale Unterschiede:  
<https://www.blick.it/angebote/schulegestalten/se1223.htm> (eingesehen am 26.04.2014).

Brugger-Paggi (2013n): Inklusion als Auftrag an die autonome Schule:  
<https://www.blick.it/angebote/reformpaedagogik/rp83134.htm> (eingesehen am 7.05.2014).

Brugger-Paggi (2013o): Inklusion in RRL der Unterstufe:  
<https://www.blick.it/angebote/reformpaedagogik/rp83262.htm> (eingesehen am 7.05.2014).

Brugger-Paggi (2013p): Die Verankerung der Inklusion...ein Leitbild, im Schulprogramm:  
<https://www.blick.it/angebote/reformpaedagogik/rp83136.htm> (eingesehen am 7.05.2014).

Brugger-Paggi (2013q): Die Behinderung in unseren Köpfen:  
<https://www.blick.it/angebote/reformpaedagogik/rp83132.htm> (eingesehen am 12.06.2014).

Bürli, A. (1985): Zur Behindertenpädagogik in Italien, England und Dänemark. Fakten – Beobachtungen – Anregungen. Luzern: Verlag der schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik.

Bürli, A. (1997): Sonderpädagogikk international: Vergleiche. Tendenzen. Perspektiven. Schweiz: Edition SZH.

Bürli, B. (2008): Grundlagen, Inhalte und Strategien europäischer Behindertenpolitik. In: Behindertenpädagogik. Jg. 47. H. 2. S. 181-196.

Bundeszentrale für politische Bildung (2011): System. In:  
<http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/politiklexikon/18325/system> (eingesehen am 1.02.2014).

Comuniverso (2014): Selvazzano Dentro: <http://www.comuniverso.it/index.cfm?comune=028086>  
(eingesehen am 3.03.2014).

Costituzione della repubblica italiana (1948): Art. 34:  
[http://www.comune.bologna.it/iperbole/coscost/Costituzione/commenti\\_articoli/art\\_34.pdf](http://www.comune.bologna.it/iperbole/coscost/Costituzione/commenti_articoli/art_34.pdf) (eingesehen am 13.04.2014).

Dannenbeck, C. (2012): Wie kritisch ist der pädagogische Inklusionsdiskurs? Entpolitisierungsrisiko und theoretische Verkürzung. In: Rathgeb, K. (Hg.): Disability Studies. Kritische Perspektiven für die Arbeit am Sozialen. Wiesbaden: Springer. S. 55-67.

Demmer-Dieckman, I. (2011): Forschungsergebnisse zum Gemeinsamen Unterricht:  
[http://www.inklusion-olpe.de/downloads/forschungsergebnisse\\_gu.pdf](http://www.inklusion-olpe.de/downloads/forschungsergebnisse_gu.pdf) (eingesehen am 2.5.2014).

Deutsche Enzyklopädie (2014): Schulsprengel: <http://www.enzyklo.de/Begriff/Schulsprengel> (eingesehen am 12.06.2014).

Engler-Soyer, R./ Weiser, M. (1998): Zum Stand der Verwirklichung in den Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland. Baden-Württemberg. In: Rosenberger, M (Hrsg.): Schule ohne Aussonderung – Idee, Konzepte, Zukunftschancen. Pädagogische Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Berlin: Luchterhand.

European Commission (2012): Italy. Primary education:

[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Primary\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Primary_Education) (eingesehen am 6.04.2014).

European Commission (2014): Italy. Overview:

<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Overview> (eingesehen am 3.04.2014).

Ferdigg, R.-A. (2014): Welche Rahmenbedingungen braucht ein inklusives Bildungssystem? Das Beispiel Italien/Südtirol: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/141/141> (eingesehen am 5.04.2014).

Feuser, G. (2012): Integration ist unteilbar. In: Lanfranchi, A. / Steppacher, J. (Hrsg.): Schulische Integration gelingt. Gute Praxis wahrnehmen, Neues entwickeln. S. 49-64.

Flick, U. (2011): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 4. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Gastiger-Klicpera, B. & Klicpera, H.-J.-C. (2008): Handbuch Sonderpädagogik. Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Göttingen: Hogrefe.

Gläser, J. & Laudel, G. (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Auflage. Wiesbaden: VS.

Gudjons, H. (2008): Pädagogisches Grundwissen. 10. Auflage. Regensburg: Klinkhardt UTB.

Haeberlin, U. (1999): Heil- und sonderpädagogische Lehrerbildung – wozu eigentlich? In: Heimlich, U. (Hg.): Sonderpädagogische Fördersysteme. Auf dem Weg zur Integration. Stuttgart: Kohlhammer.

Hartmut von Hentig (2004): Einführung in den Bildungsplan: [http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Sonstiges/Einfuehrung\\_BP.pdf](http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Sonstiges/Einfuehrung_BP.pdf) (eingesehen am 16.04.2014).

Henneman, T. / Pütz, K. (2008): Förderplan und individual education program – ein internationaler Vergleich. In: Biewer, G./ Luciak, M. / Schwinge, M. (Hrsg.): Begegnung und Differenz: Menschen – Länder – Kulturen. Bad-Heilbrunn: Klinkhardt. S. 330-337.

Höllrigl, P. (2011): Die Besonderheiten der Schule in Südtirol. In: Bräu, K.; Carle, U.; Kunze, I. (Hrsg.): Differenzierung, Integration, Inklusion. Was können wir vom Umgang mit Heterogenität an Kindergärten und Schulen in Südtirol lernen?. Baltmannsweiler: Schneider Verlag. S. 41-54.

Hudelmaier-Mätze, P. & Merz-Atalik, K. (2011): Länderbericht Baden-Württemberg Der Wechsel beginnt: Vom Außenklassenkonzept und anderen kooperativen Modellen zu einer inklusiven Gemeinschaftsschule! In: Zeitschrift für Inklusion – online.net: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/93/93> (eingesehen am 15.04.2014).

Keller, S. & Wolf, R. (2009): Ausbildung für das Lehramt an Sonderschulen. In: Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg. H. 6. S. 11-15.

Kerbel, B. (2014): Streit um das richtige Konzept. In: Erziehung & Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW. H. 6. S. 28-29.

Kühn, A. (2009): Lehramtsstudierende in Baden-Württemberg. In: Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg. H. 12. S. 3-6.

Kultusministerkonferenz (1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland:  
[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1994/1994\\_05\\_06-Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf) (eingesehen am 22.06.2014).

LAG Baden-Württemberg (2006): Fragen zur Qualität von Gemeinsamem Unterricht. In: Gemeinsam leben, Zeitschrift für integrative Erziehung, H.4, S. 250 – 254.

Landesbildungsserver Baden-Württemberg (2014): Individualisiertes Lernen: [http://www.schule-bw.de/unterricht/individualisiertes\\_lernen/](http://www.schule-bw.de/unterricht/individualisiertes_lernen/) (eingesehen am 15.04.2014).

Landesbildungsserver Baden-Württemberg (2014a): Sonderschulen: <http://www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten/SoS> (eingesehen am 15.04.2014).

Landesinstitut für Schulentwicklung (2011): Bildungsberichterstattung. Bildung in Baden-Württemberg: [http://www.schule-bw.de/entwicklung/bildungsbericht/Bildungsbericht2011/Bildungsbericht\\_BW\\_2011.pdf](http://www.schule-bw.de/entwicklung/bildungsbericht/Bildungsbericht2011/Bildungsbericht_BW_2011.pdf) (eingesehen am 12.04.2014).

Landesinstitut für Schulentwicklung Baden- Württemberg / Landesamt für Statistik (2011): Bildungsbericht 2011: [http://www.schule-bw.de/entwicklung/bildungsberichterstattung/bildugsberichte/Bildungsbericht2011/A\\_2011.pdf](http://www.schule-bw.de/entwicklung/bildungsberichterstattung/bildugsberichte/Bildungsbericht2011/A_2011.pdf) (eingesehen am 13.4.2014).

Landesrecht Baden-Württemberg (2008): Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen: [http://www.landesrecht-bw.de/jportal/j?sessionid=DD41A64094C24D169E831068384F4171.jpa4?quelle=jlink&query=VV BW-2205-1-KM-19990308-SF&psml=bsbawueprod.psml&max=true#ivz8](http://www.landesrecht-bw.de/jportal/j?sessionid=DD41A64094C24D169E831068384F4171.jpa4?quelle=jlink&query=VV%20BW-2205-1-KM-19990308-SF&psml=bsbawueprod.psml&max=true#ivz8) (eingesehen am 15.04.2014).

Landtag von Baden-Württemberg (2004): Drucksache 13/3343: [http://www3.landtag-bw.de/WP13/Drucksachen/3000/13\\_3343\\_d.pdf](http://www3.landtag-bw.de/WP13/Drucksachen/3000/13_3343_d.pdf) (eingesehen am 12.04.2014).

Landtag von Baden-Württemberg (2009): Gemeinsamer zieldifferenter Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung in Baden-Württemberg: [http://www9.landtag-bw.de/WP14/Drucksachen/4000/14\\_4153\\_D.PDF](http://www9.landtag-bw.de/WP14/Drucksachen/4000/14_4153_D.PDF) (eingesehen am 14.04.2014).

Lanfranchi, A. & Steppacher, J. (2012): Ausblick. In: Lanfranchi, A. / Steppacher, J. (Hrsg.): Schulische Integration gelingt. Gute Praxis wahrnehmen, Neues entwickeln. S. 329-335.

Lexikon online (2012): Responsivität: <http://lexikon.stangl.eu/7470/responsivitaet/> (eingesehen am 16.04.2014).

Liesen, C. (2008); Expertise-Modelle in der vergleichenden internationalen Sonderpädagogik. In: Biewer, G./ Luciak, M. / Schwinge, M. (Hrsg.): Begegnung und Differenz: Menschen – Länder – Kulturen. Bad-Heilbrunn: Klinkhardt. S. 540-549.

Mattke, U. (2008): Pedagogia Speciale as Vorbild für die Heilpädagogik. Impressionen eines Praxissemesters in Italien. In: Geistige Behinderung. Jg. 47. H. 3. S. 215-231.

Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. überarb. Auflage. Weinheim: Beltz.

Melero, M.-L. (2012): Von Exklusion zur Inklusion – ein Humanisierungsprozess. In: Lanfranchi, A. / Steppacher, J. (Hrsg.): Schulische Integration gelingt. Gute Praxis wahrnehmen, Neues entwickeln. S. 49-64.

Merz-Atalik, K. (2006): Integration und Inklusion. In: Hansen, G./Stein, R. (Hrsg.): Kompendium Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 248-260.

Merz-Atalik, K. (2011): Alle Kinder haben das Recht auf inklusive Bildung. Die UN-Konvention – Rechtliche Vorgaben, Voraussetzungen und Chancen. In: Bildung und Wissenschaft, H. 3, S. 12-17.

Merz-Atalik (2014a): Strukturen, Gesetze und Erfahrungen aus Forschung und Exkursionsaufenthalten in Südtirol. Powe-Point-Präsentation: [https://moodle.ph-ludwigsburg.de/pluginfile.php/111524/mod\\_resource/content/1/Inklusion-Italien-2014.pdf](https://moodle.ph-ludwigsburg.de/pluginfile.php/111524/mod_resource/content/1/Inklusion-Italien-2014.pdf) (eingesehen am 20.04.2014).

Meuser, M. & Nagel, U. (2009): Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In: Bogner, A.; Littig, B. & Menz, W. (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3. grundlegend überarb. Auflage. Wiesbaden: VS. S. 35-60.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (1999): Handreichung zur Verwaltungsvorschrift: „Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und besonderem Förderbedarf“. Formen der integrativen Bildung: [http://www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/kooperation/handreichung/III\\_6.pdf](http://www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/kooperation/handreichung/III_6.pdf) (eingesehen am 14.04.2014)

Ministerium für Jugend, Kultus und Sport Baden-Württemberg (2004a): Bildungsplan der Grundschule: [http://www.bildung-staerken-men-schen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Grundschule/Grundschule\\_Bildungsplan\\_Gesamt.pdf](http://www.bildung-staerken-men-schen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Grundschule/Grundschule_Bildungsplan_Gesamt.pdf) (eingesehen am 3.05.2014).

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2001): Außenklassen der Sonderschulen an allgemeinen Schulen: <http://www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/allgemeines/schulische/II4.pdf> (eingesehen am 14.04.2014).

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2012a): Gemeinschaftsschule. Eine Schulart stellt sich vor: <http://www.kultusportal-bw.de/Lde/831512> (eingesehen am 20.04.2014).

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2012b): Berufsziel Lehrerin/Lehrer. Lehramt Sonderpädagogik: [http://www.kultusportal-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/kultusportal-bw/pdf/120813%20LA\\_sonderpaedagogik.pdf](http://www.kultusportal-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/kultusportal-bw/pdf/120813%20LA_sonderpaedagogik.pdf) (eingesehen am 15.04.2014).

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013): Gemeinsames Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen.: [http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Inklusion\\_Gemeinsames\\_Lernen/](http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Inklusion_Gemeinsames_Lernen/) (eingesehen am 11.05.14).



Nicolai, M. (2005): Bericht. Perspektiven für das Südtiroler Gesundheitswesen:  
<http://www.provinz.bz.it/gesundheitswesen/download/perspektiven.26.09.05.pdf> (eingesehen am 12.06.2014).

Oerter, R. (2002): Kultur, Ökologie und Entwicklung. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 5. überarbeitete Auflage. S. 72-76. Weinheim: Beltz-Verlag.

Pfadenhauer, M. (2009): Auf gleicher Augenhöhe. Das Experteninterview – ein Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte. In: Bogner, A.; Littig, B. & Menz, W. (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3. grundlegend überarb. Auflage. Wiesbaden: VS. S. 99-116.

Prenzel, A. (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Inter- kultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Auflage. Wiesbaden: VS.

Prenzel, A. (2012): Humane entwicklungs- und leistungsförderliche Strukturen im inklusiven Unterricht. In: Moser, V. (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer. S. 175-183.

Radtke, P. (2012): Inklusion und Integration – nur eine Frage der Terminologie?. In: Metzger, K. & Weigl, E. (hrsg.): Inklusion – praxisorientiert. Didaktische und methodische Anregungen. Erprobte Modelle und Materialien. Für alle Jahrgangsstufen (S. 8-18). Berlin: Cornelsen.

Rohrmann, E. (2011). Inklusion in Bildungsinstitutionen – eine Herausforderung an die gesamte Pädagogik. In: Lütje-Kluse, B. & Langer, M.-T. & Urban, M. (Hrsg.): Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil -und Sonderpädagogik (S. 94-99). Bad-Heilbrunn: Klinkhardt.

Reuters (2011): Reiche Bundesländer drohen mit Klage. Länderfinanzierungsausgleich. In: Zeit online Deutschland: <http://www.zeit.de/politik/deutschland/2011-01/laenderfinanzierungsausgleich-klage> (eingesehen am 07.07.2014).

Sander, A. (1999): Ökosystemische Ebenen integrativer Schulentwicklung – ein organisatorisches Innovationsmodell. In: Heimlich, U. (Hrsg.): Sonderpädagogische Fördersysteme. Auf dem Weg zur Integration. Stuttgart: Kohlhammer. S. 33-44.

Sander, A. (2002): Inklusive Pädagogik. In: Warzecha, B. (Hg.): Zur Relevanz des Dialogs in Erziehungswissenschaft, Behindertenpädagogik, Beratung und Therapie. Hamburg: Lit Verlag.

Schöler, J. (1987): Italienische Verhältnisse insbesondere in den Schulen von Florenz. Berlin: Klaus Guhl.

Schöler, J. (1998): Konzepte für ein integratives Schulsystem. Entwicklungen im Ausland. In: Rosenberger, M (Hrsg.): Schule ohne Aussonderung – Idee, Konzepte, Zukunftschancen. Pädagogische Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Berlin: Luchterhand.

Schöler, J. (1999): Integrationsklassen in nicht-aussondernden Schulen. In: Heimlich, U. (Hg.): Sonderpädagogische Fördersysteme. Auf dem Weg zur Integration. Stuttgart: Kohlhammer. S. 65-77.

Schöler, J./ Merz-Atalik, K./ Dorrance, C. (2014): Auf dem Weg zur Schule für alle? Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bildungsbereich: Vergleich ausgewählter europäischer Länder und Empfehlungen für die inklusive Bildung in Bayern:

<http://library.fes.de/pdf-files/akademie/bayern/07824.pdf> (eingesehen am 03.04.2014).

Schulgesetz für Baden-Württemberg (2008): Sonderpädagogische Förderung an Sonderschulen und allgemeinen Schulen: <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/jsessionid=4090056EEBF2D80EB5EBC047011F0CFA.jpa4?quelle=jlink&query=SchulG+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true&aiz=true#jlr-SchulGBW1983V30P15%20jlr-SchulGBW1983V21P15%20jlr-SchulGBW1983V22P15%20jlr-SchulGBW1983V23P15%20jlr-SchulGBW1983V24P15%20jlr-SchulGBW1983V25P15%20jlr-SchulGBW1983V26P15%20jlr-SchulGBW1983V27P15%20jlr-SchulGBW1983V28P15%20jlr-SchulGBW1983V29P15> (eingesehen am 14.4.2014).

Schulgesetz Ba-Wü (2010): Gemeinschaftsschule: [http://www.gruene-fraktion-bayern.de/sites/default/files/material\\_pk\\_suedeschiene.pdf](http://www.gruene-fraktion-bayern.de/sites/default/files/material_pk_suedeschiene.pdf) (eingesehen am 15.04.2014).

Schwarz – Jung, S. (2006): Wenn besondere Förderung notwendig ist: Sonderschulen und sonderpädagogische Förderung in Baden Württemberg, In: Statistisches Monatsheft Baden Württemberg, H. 7, S. 22-25.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD (1012): Bildungswesen in der BRD : [http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen\\_pdfs/primarbereich.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/primarbereich.pdf) (eingesehen am 15.04.2014).

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2012): <http://www.statistik.baden-wuerttemberg.de/> (eingesehen am 12.04.2014).

Stähling, R. (2011): „Du gehörst zu uns“. Inklusive Grundschule (4. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.

Studienkreis (2014): Das Schulsystem in Baden-Württemberg: <http://www.studienkreis.de/infothek/bundeslandinfos/schulsysteme/baden-wuerttemberg.html> (eingesehen am 6.05.2014).

Südtiroler Wochenmagazin (2012): Reiches Südtirol: <http://www.ff-online.com/ausgaben/11-464/reiches-suedtirol/> (eingesehen am 07.07.2014).

Spiewak, M (2012): Inklusion. Gemeinsam anders. In Deutschland wird über die Abschaffung der Sonderschulen diskutiert. Italien hat das schon hinter sich. Was lernt man daraus? Ein Besuch in Südtirol. In : Die Zeit. H. 23.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2013a): Zahl der Außenklassen 2012/13 weiter angestiegen - Rund 150 Kinder wurden an Gemeinschaftsschulen inklusiv beschult: <http://www.statistik.baden-wuerttemberg.de/Pressemitt/2013358.asp> (eingesehen am 14.04.2014).

Steinemann, C.-F. (1995): Es ist normal, verschieden zu sein. Die Integration von Schülern und Schülerinnen mit Behinderung in der öffentlichen Schule in Italien. Schweiz: Edition SZH.

Stigler, H. & Felbinger, G. (2005): Der Interviewleitfaden im qualitativen Interview. In: Stigler, H. & Reicher, H. (Hrsg.): Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Innsbruck: StudienVerlag. S. 129-134.

Südtiroler Bildungsserver (2014): Gesetzliche Grundlagen: [http://blikk.it/blikk/angebote/schulegestalten/se\\_suedtirol/se\\_koor\\_0120.htm](http://blikk.it/blikk/angebote/schulegestalten/se_suedtirol/se_koor_0120.htm) (eingesehen am 2.04.2014).

Trisciuzzi, A. (1987): Die historische Entwicklung zur nicht-aussondernden Schule in Italien. In: Jutta Schöler (Hg.): Italienische Verhältnisse. S. 35-38.

Unesco (2004): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse: <http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bibliothek/salamanca-erklaerung.pdf> (eingesehen am 1.02.2014).

Unesco-Kommission e.V. (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik:  
<http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/InklusionLeitlinienBildungspolitik.pdf>  
(eingesehen am 12.04.2014).

Unesco (2011): Inklusive Bildung in Europa: [http://www.unesco.de/inklusive\\_bildung\\_europa.html](http://www.unesco.de/inklusive_bildung_europa.html)  
(eingesehen am 14.04.2014).

Uni Bielefeld (2011): Ökosystemischer Ansatz nach Bronfenbrenner (1981):  
<http://www.cobocards.com/pool/en/card/3q5r20711/online-karteikarten--oekosystemischer-ansatz-nach-bronfenbrenner-1981-/> (eingesehen am 07.07.2014).

Vereinte Nationen (VN-BRK) (2008): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen: <http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf> (eingesehen am 20.04.2014).

Wallnöfer, G. (2011): Zur aktuellen Bildungslandschaft in Italien. In: Bräu, K.; Carle, U.; Kunze, I. (Hrsg.): Differenzierung, Integration, Inklusion. Was können wir vom Umgang mit Heterogenität an Kindergärten und Schulen in Südtirol lernen?. Baltmannsweiler: Schneider Verlag. S. 17-30.

Werning, R. (2002): Sonderpädagogik. Hand- und Lehrbücher der Pädagogik. München: Oldenbourg-Verlag.

Wiesczorek, M. (2014): Die Welt kennenlernen. „Auf der schwäbischen Eisenbahn...“. In: Fröhlich und Freunde (Hrsg.): Bildung – ganz basal. Selbstbestimmt leben. Düsseldorf: Selbstbestimmt leben. S. 121-129.

Wieser, M. (2011): Die schulpraktische Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in Südtirol. In: Bräu, K.; Carle, U.; Kunze, I. (Hrsg): Differenzierung, Integration, Inklusion. Was können wir vom Umgang mit Heterogenität an Kindergärten und Schulen in Südtirol lernen?. Baltmannsweiler: Schneider Verlag. S. 71-80.

Wilhelm, M. (2012): Inklusionstaugliche Entwicklungsdidaktik. In: Lanfranchi, A. / Steppacher, J. (Hrsg.): Schulische Integration gelingt. Gute Praxis wahrnehmen, Neues entwickeln. S. 65-74.

Wocken, H. (2010): Qualitätsstufen der Behindertenpolitik- und pädagogik. Evangelische Akademie Bad Boll. In: <http://www.ev-akademie-boll.de/fileadmin/res/otg/501909-Wocken.pdf> (eingesehen am 29.01.2014).

Wocken, H. (2010): Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine. Hamburg: Feldhaus.

Wocken, H. (2014): Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten – Zugänge – Wege. 2. Auflage. Hamburg: Feldhaus.

## 12. Anhang

# Anhangsverzeichnis

## 1. Zertifikat Maria

\* ICD-10 Tipo di classificazione delle disabilità

CENTRO MEDICO  
DI FONIATRIA  
CASA DI CURA GIESSE  
CMF

### CERTIFICAZIONE

Mod C/1 - IO Cert  
Rev. 00  
del 06/03/2008

Prot. 1078/13

Cognome		Nome	
nato/a il		a	Padova
indirizzo		tel.	

Iscrizione prevista per l'anno scolastico 2013/2014 Alla classe I della scuola primaria  
Proviene da ☐ stessa scuola ☒ altra scuola indicare quale Scuola dell'infanzia

DIAGNOSI CLINICA (codici ICD-10) (Scrivere per esteso la diagnosi clinica)	
Asse I:	F 84.9 Sindrome da alterazione globale dello sviluppo psicologico non altrimenti specificato
Asse II:	F 80.1 Disturbo del linguaggio espressivo. F 80.2 Disturbo della comprensione del linguaggio.
Asse III:	F 71 Ritardo mentale di grado medio
Asse IV:	XX
Asse V:	00
Asse VI:	3 Disabilità sociale moderata.

SVILUPPO  
PSICOLOGICO  
LINGUAGGIO  
C.G.  
RITARDO  
MENTALE  
SOCIALIZZAZIONE

TIPOLOGIA DELLA DISABILITA' PREVALENTE (secondo classificazione convenuta - elencata in calce - indicando livello di gravità)	
4. Disabilità intellettiva.	
6. Disabilità psico-relazionale.	
9. Logopatia.	
<input type="checkbox"/> lieve	<input type="checkbox"/> medio <input checked="" type="checkbox"/> grave

- |   |  |
|---|--|
| 1. Disabilità visiva  | 5. Sindromi genetiche  |
| 2. Disabilità uditiva                                       | <input checked="" type="checkbox"/> Disabilità psico-relazionale |
| 3. Disabilità neuromotoria di origine centrale              | 7. Disturbi del comportamento (specificare)                      |
| <input checked="" type="checkbox"/> Disabilità intellettiva | 8. Disturbi dell'apprendimento da componente neuropsicologica    |
|   | <input checked="" type="checkbox"/> altro: logopatia             |

Trattasi di patologia ☒ stabilizzata ☐ progressiva

La situazione dell'alunno:

☒ consente ☐ non consente lo svolgimento delle attività di laboratorio previste dal corso di studi scelto.

Richiesta di personale a carico:

Trattamenti riabilitativi:

- ☒ dell'A. ULSS  
☐ della Provincia

- ☐ previsti  
☒ in corso logopedia, psicomotricità, metodo ABA  
☐ conclusi

☐ non necessita di insegnante di sostegno

Dott.ssa PAOLA BATTISTA  
Specialista in neuropsichiatria dell'età evolutiva

La presente certificazione ha validità: ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☒ 4 anni

Data: 19.03.2013

Dichiaro di aver preso visione della presente certificazione

Firma del genitore Paola Battiata

PAOLA BATTISTA  
Firma



## 2. Befragungen

### 2.1 Demographie der Stichprobe

Tablle 1 – Demographie der Befragten

Befragte Information	B 1 (Baden-Württemberg)	B 2 (Padova, Italien)
Alter	55	32
Geschlecht	Weiblich	weiblich
Kinder	3 Kinder; 3 Enkelkinder	1 Sohn
Ausbildung	Lehramt für Sonderpädagogik  Förderschwerpunkte - Körperbehindertenpädagogik - Pädagogik der Lernförderung	Grundschullehramt und 2-jährige Spezialisierung zur Integrationslehrperson  Keine speziellen Förderschwerpunkte
Beruf/ Tätigkeit	Sonderpädagogin in einer Eingangsstufeklasse, in der SuS mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarf unterrichtet werden	Integrationslehrperson von vier SuS an verschiedenen Grundschulen
Ausgeübt seit  - im gemeinsamen Unterricht	Sonderpädagogin seit 1986 (28 Jahren)  Seit 08/ 2011 Festanstellung im gemeinsamen Unterricht	Integrationslehrperson seit 2001 (13 Jahren)
Art der Tätigkeit	Kooperative Zusammenarbeit mit Klassenlehrer und weiteren Sonderpädagoginnen der Klasse	Unterstützung der SuS mit Förderdiagnosen

## 2.2 Interviewleitfaden

Tabelle 2 – Interviewleitfaden

Gesprächsphase	Mögliche Fragen
<b>Eröffnungsphase/</b> Informationen zur Person/ Qualifikation und Professionalisierung	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Welche Ausbildung haben Sie und mit welcher Motivation haben sie diesen Berufsweg gewählt?</li> <li>2. Wie war ihre eigene Ausbildung? Sind Sie auf die Aufgaben der Inklusion und der sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderung vorbereitet worden?</li> <li>3. Wie lange haben Sie Erfahrung im gemeinsamen Unterricht?</li> <li>4. Werden (regelmäßig) themen (z.B. inklusionsbezogen) bzw. behinderungsspezifische Fortbildungen angeboten? An welchen haben Sie konkret teilgenommen?</li> <li>5. Was ist Ihre Haupttätigkeit hier an der Schule?</li> <li>6. Wie würden Sie ihre Rolle im gemeinsamen Unterricht beschreiben? (Kooperation, Team-Teaching..)</li> <li>7. Wie erleben Sie die Heterogenität der Lerngruppe? (führt diese zu Veränderungen des Lehrerhandelns?)</li> <li>8. Wie erleben Sie die Zusammenarbeit mit den Grundschullehrkräften bzw. dem Klassenlehrer?</li> <li>9. Nur in Baden-Württemberg: Wie würden Sie Ihre Rolle an der Förderschule beschreiben?</li> </ol>
<b>Hauptteil I</b> Rahmenbedingungen (Fakten)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Wer diagnostiziert einen sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarf?</li> <li>2. Wer oder was bestimmt über die besonderen Ressourcen zur individuellen Förderung? (quantitativ und qualitativ: z.B. Zeitstunden der zusätzlichen Betreuung, Adaption/ Reduktion des Lerhplans)</li> <li>3. Stehen ausreichend und angemessene Ressourcen zur Verfügung um Schüler/in _____ angemessen fördern zu können?</li> </ol>

	<p>4. Wie gestaltet sich die Kooperation zwischen Lehrern, Eltern, Betreuungskräften, Ärzten usw.?</p> <p>5. Wie gestaltet sich die Kooperation zwischen Klassenlehrer und Betreuungskräften?</p> <p>6. Wirkt sich die Inklusion auf die Klassenfrequenz aus? Wenn ja, wie?</p> <p>7. Welche Formen der Leistungsbewertung gibt es an der Schule? Sind die Maßstäbe für SuS mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarf individuell und unabhängig von denen der Mitschüler?</p> <p>8. Gibt es Schulüberweisungen bzw. Klassenwiederholungen? Wie wirkt sich das auf Schüler mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarf aus?</p> <p>9. Setzen Sie besondere Materialien bzw. Methoden für einen differenzierten Unterricht ein?</p> <p>10. Werden genügend Räumlichkeiten für eine Verwirklichung zur Verfügung gestellt?</p>
<p><b>Hauptteil II</b></p> <p>Förderung des/ der Schüler/in mit besonderen bzw. speziellen Förderbedarf</p> <p>Und persönliche Einschätzungen in Bezug auf die Förderung von Schüler/in ____</p>	<p>1. Wie viele Stunden findet gemeinsamer Unterricht statt (Schüler/in ____ mit dem Rest der Klasse)?</p> <p>2. Wie gestaltet sich die sonderpädagogische Förderung bei Schüler/in ____ ?</p> <p>3. Kommen sonderpädagogische Aspekte genug zur Geltung? (Italien: Was ist die ‚analisi istituzionale‘ ?)</p> <p>4. Welche Ziele würden Sie als maßgebend bei der Förderung von Schüler/in ____ benennen? Sind diese irgendwo verschriftlicht?</p> <p>5. Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit dem Förderangebot, dass Sie Schüler/in ____ unterbreiten?</p> <p>6. Wo sehen Sie Chancen, aber auch Grenzen für die sonderpädagogische bzw. spezielle Förderung?</p> <p>7. Würden Sie sagen, dass Schüler/in ____ in der Klasse gut integriert ist und sich wohl fühlt?</p>

	<p>8. Wie schätzen Sie ihre Beziehung zu den Schülern der Klasse von _____ und die Beziehung zu _____ selber ein?</p> <p>9. Wie schätzen Sie die Qualität der Förderung von SuS mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarf in Deutschland bzw. Italien insgesamt ein?</p> <p>10. Welche Rahmenbedingungen erachten Sie als besonders wichtig für eine angemessene Förderung von Schüler/in _____ ?</p> <p>11. Wie wirken sich diese Rahmenbedingungen konkret auf Schüler/in _____ aus?</p>
<b>Abschlussphase</b>	<p>1. Wie gestaltet sich nach Ihren Erfahrungen die Integration an den weiterführenden Schulen?</p> <p>2. Zukunftsvision: Wie sieht eine optimale Förderung von SuS mit sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarfen im gemeinsamen Unterricht aus?</p> <p>3. Haben Sie noch etwas hinzuzufügen?</p>

## 2.3 Interviews und Interviewprotokolle

### 2.3.1 Interview 1

#### 2.3.1.1 Gesprächsprotokoll

Tabelle 3 Gesprächsprotokoll Interview 1

Rahmenbedingungen	
Datum - Uhrzeit	26.05.2014 13:00 – 13:54 Uhr
Ort	Klassenzimmer (bezeichnet als „Gruppenraum“) in der Grundschule
Dauer der Aufnahme	00:54:09
Ergänzendes	
Gesprächsatmosphäre	Offen/freundlich
Unterbrechungen	Hausmeister leerte den Müll aus
Ergänzungen nach Beenden der Tonbandaufnahme	Doppelbelastung – betont, dass ihre Arbeit sehr zeitaufwendig ist, da Besprechungen mit den anderen Sonderpädagogen, ihr Fach (u.a. für Briefe der Eltern usw.) an der Stammschule seien und sie immer hin und her wechseln müsse, obwohl sie mit der Arbeit an der Grundschule eigentlich ausgelastet sei und die 26 Lehrerwochenstunden komplett benötige

### 2.3.1.2 Transkript

- 1 Interviewerin: Also, meine erste Frage wäre, welche Ausbildung Sie haben und  
2 mit welcher Motivation Sie diesen Berufsweg gewählt haben?
- 3 Befragte: Ich bin von Beruf Sonderpädagogin, ich hab in Reutlingen  
4 Sonderpädagogik studiert für – heute heißt es motorische Entwicklung und damals  
5 hieß es noch Körperbehindertenpädagogik. Grundständig habe ich das studiert.  
6 Neun Semester. Und dann natürlich Referendariat.
- 7 Interviewerin: Ja.
- 8 Befragte: Und die Motivation den Beruf zu wählen meinen Sie?
- 9 Interviewerin: Ja, genau, warum Sie das machen wollten.
- 10 Befragte: Ich hatte mir immer wieder überlegt Ärztin oder Lehrerin zu werden (.)  
11 und dann, ähm, wurde das immer konkreter eher Richtung Lehrerin, aber was  
12 mich interessiert hat ist die individuelle Förderung und ich hab (.) mir nicht  
13 vorstellen können eben, dass ich ne Klasse unterrichte, wo alle im Gleichschritt  
14 arbeiten und lernen müssen und da war die Sonderpädagogik eben für mich  
15 spannend. Ich hatte auch Kontakt zu Menschen mit Behinderungen, ähm, die ein  
16 bisschen älter waren wie ich (.) einfach zu Hause und dann auch auf ner  
17 Jugendfreizeit. Und was ich spannend fand an der Körperbehindertenpädagogik  
18 war diese medizinischen, orthopädischen, therapeutischen Aspekte.
- 19 Interviewerin: Mhm. Okay.
- 20 Befragte: Und das ist bis heute auch für mich spannend.
- 21 Interviewerin: Ehm. Okay. Wie war ihre eigene Ausbildung und sind Sie auf die 22  
Aufgaben der Inklusion und integrativer Förderung vorbereitet wurden?
- 23 Befragte: Ja meine Ausbildung ist ja schon sehr lange her...

24 Interviewerin: Da stand das Thema noch nicht so stark zur Diskussion wie heute?

25 Befragte: Eigentlich schon. Aber auf ne andere Art. Es war damals so, als ich  
 26 studiert hab, dass Italien da haben wir sehr wohl hingeguckt. Da sie gerade dabei 27  
 waren die Psychiatrien und die Sondereinrichtungen aufzulösen. Und da haben  
 28 wir ganz gespannt dahin geguckt und , auch was bedeutet das für uns in  
 29 Deutschland.

30 Interviewerin: Welches Jahr war das ungefähr?

31 Befragte: Ich hab 80 bis 85 studiert.

32 Interviewerin: Okay. Mhm (bejahend)

33 Befragte: Von daher, Sie müssen sich (.) da war ja in Italien die Auflösung.  
 34 Südtirol kam ja dann etwas später...

35 Interviewerin: Genau, ja.

36 Befragte: Haben wir sehr gespannt dahin geguckt. Und wo wir auch hingeguckt  
 37 haben war nach Berlin. Weil in Berlin gabs da auch schon erste Bestrebungen in  
 38 die spezielle Förderung, schon auch weiterhin zu gewährleisten, aber schon eher  
 39 in nem inklusiven Kontext. Und da war schon die Frage was bedeutet das auch für  
 40 uns, im Beruf, aber es ist ja sozusagen nicht rübergeschwappt. Wir waren  
 41 interessiert und eigentlich auch offen, aber das wars dann. Mein Ref hab ich dann  
 42 in der ganz (.) in ner riesigen Zentrum gemacht, wo vier oder fünf  
 43 sonderpädagogische Schulen waren in Esslingen oder noch sind. Und noch  
 44 Schulkindergarten auf einem Fleck, also alles ganz exklusiv quasi. Und dann hab  
 45 ich in der Schule für Körperbehinderte sehr lang gearbeitet und da waren  
 46 nebendran auch Schulkindergärten und andere Sonderschulen, also auch sehr  
 47 exklusiv. Es war da nicht so, dass diese Aufbruchsstimmung die von Italien nach  
 48 Berlin kam, die kam nicht in Baden-Württemberg an.

49 Interviewerin: Ja. Ok. Ähm. Wie lange haben Sie Erfahrung im gemeinsamen  
 50 Unterricht?

51 Befragte: Das ist jetzt mein drittes Jahr, also 2  $\frac{3}{4}$  Jahre (.)

52 Interviewerin: Ok. Ähm. Werden generell oder regelmäßig  
53 behinderungsspezifische Fortbildungen angeboten? Also auch dann speziell für  
54 die Kinder die sie zu dem Zeitpunkt betreuen und unterrichten müssen? Weil aus  
55 dem Studium weiß man ja jetzt nicht unbedingt etwas über die Förderbedarfe  
56 der Schüler die man dann konkret bekommt, oder?

57 Befragte: Also speziell auf Kinder bezogen gibt's keine Fortbildungen, überhaupt  
58 gibt's wenig Fortbildungen in dem Bereich, ähm, da hab ich auch nicht so großen  
59 Bedarf, jetzt ich persönlich, weil ich aus dem Körperbehindertenbereich komm  
60 und da auch sehr viel Berufserfahrung hatte. Und ich sag immer, an der K-Schule  
61 gibt's alles.

62 Interviewerin: alles, ja.

63 Befragte: Das ist ein sehr großer Vorteil. Würd ich jetzt sagen. Und ich könnt mir 64  
vorstellen, dass das für andere Kollegen natürlich heftiger ist, dass es da keine  
65 Weiterbildungen gibt.

66 Interviewerin: Ja. Ok.

67 Befragte: Oder man macht sie vielleicht irgendwo privat. Am Wochenende oder in  
68 den Ferien und bezahlt das dann auch privat. Das kann natürlich sein.

69 Interviewerin: Ok. Was ist Ihre Haupttätigkeit hier an der Schule?

70 Befragte: Ich bin Klassenlehrerin zum Einen.

71 Interviewerin: Von der ganzen Klasse?

72 Befragte: Nee, also des ist ja hier kein inklusives Setting, sondern nur integrativ,  
73 die Kinder, die vier, ähm, fünf sinds jetzt seit Kurzem, die fünf Kinder mit  
74 sonderpädagogischen Förderbedarf gehören formal zur Sonderschule und ich



75 gehör formal zur Sonderschule. Deswegen kann ich auch nur Klassenlehrerin von  
76 den fünf Kindern sein. Und meine Aufgabe ist zum Einen eben die Funktion als  
77 Klassenlehrerin und dann unterrichte ich alle Fächer dies gibt. Weil ich bin genau  
78 wie die Kinder da. Die sind 26 Stunden plus 1 Stunde Pause da, die ich nicht, ähm,  
79 mit ihnen teile und die 26 Unterrichtsstunden die teile ich komplett. Das heißt,  
80 Mathe, Deutsch, Sport, alles wird unterrichtet.

81 Interviewerin: Aber die 26 Stunden gelten jetzt nur für die Schüler mit dem  
82 Förderbedarf? Die anderen Schüler sind auch nachmittags hier, wenn es eine  
83 Ganztagschule ist, oder?

84 Befragte: Ähm, wir sind gemeinsam einen Nachmittag hier, den Dienstag  
85 Nachmittag teilen wir. Und die Kinder der Grundschulklasse sind noch am  
86 Donnerstag Nachmittag hier. Die haben also zwei Stunden mehr noch.

87 Interviewerin: Gilt das schon als Ganztagschule, wenn nur zwei Tage eine  
88 volltätige Betreuung angeboten wird?

89 Befragte: Ja, weil die an allen drei Nachmittagen noch Lernwerkstätten besuchen. 90  
Nee, Montag und Mittwoch und Freitag nicht.

91 Interviewerin: Ja genau, drei Nachmittage müssen es mindestens sein, um als  
92 Ganztagschule zu gelten, soweit ich weiß.

93 Befragte: Ja genau.

94 Interviewerin: Genau.

95 Befragte: Zwei deckt die Schule ab und zwei über Lernwerkstätte. Aber nicht alle 96  
Kinder besuchen Lernwerkstätten. Aber den Donnerstag Nachmittag müssen alle 97  
Kinder der Regelschule besuchen und der fehlt uns.

98 Interviewerin: Mhm (bejahend). Ok. Gut. Dann, wie würden Sie Ihre Rolle im  
99 gemeinsamen Unterricht beschreiben?

100 Befragte: Wir unterrichten als Team, also jeden Donnerstag treffen wir uns und 101  
machen nen Plan für die nächste Woche und da legen wir auch fest wer was  
102 vorbereitet und wer was dann durchführt und in welchen Konstellationen wir 103  
unterrichten. Alle Einser, alle Zweier, alle zusammen oder ne  
104 Differenzierungsgruppe für sich, sodass ich eigentlich ganz unterschiedliche  
105 Rollen hab.

106 Interviewerin: Ok.

107 Befragte: Ich unterrichte mal für zwei, für drei, für fünf, für elf, für 21. Also ich  
108 hab unterschiedliche Rollen. Dass ich eben die Gesamtgruppe hab, mit ner großen  
109 Altersspanne und auch mal ne ganz kleine Gruppe.

110 Interviewerin: Ok.

111 Befragte: Und wie, wie ich die Rolle beschreiben würde, ich bin Teil vom Team...

112 Interviewerin: Ja, also das klappt auch gut mit der Kooperation und der  
113 Zusammenarbeit?

114 Befragte: Ja. Wesentlicher Knackpunkt ist ja, ob mans schafft ne wöchentliche  
115 Teambesprechung zu haben und das haben wir von Anfang an eingeplant, da bin  
116 ich auch sehr froh drum. Da ist von Grundschulseite eben die Bedeutung auch  
117 erkannt wurden.

118 Interviewerin: Haben Sie da auch andere Erfahrungen, eben in den ersten Jahren,  
119 dass das mal nicht so geklappt hat?

120 Befragte: Doch das hat sehr gut geklappt.

121 Interviewerin: Immer?

122 Befragte: Ich hab da sehr gute Erfahrungen gemacht.

123 Interviewerin: Ja, kann ja auch sein, dass das mal nicht so klappt.

124 Befragte: Ja das stimmt. Meine Regelschulkollegin an der Schule wo ich vorher  
125 war hat auch mit mir noch mehr Besprechungen gemacht, weil sie ganz neu war,  
126 also ganz frisch vom Ref. Und für mich wars ja auch neu, deshalb hatten wir beide  
127 mehr Besprechungsbedarf. Jetzt hab ich ne gewisse Routine. Ja. Aber ich weiß von  
128 vielen Kollegen und Kolleginnen aus Außenklassen, dass es nicht immer so viel  
129 und regelmäßig und selbstverständliche Besprechungszeiten gewährleistet sind.

130 Interviewerin: Achso, also das kann auch anders aussehen.

131 Befragte: Ja!

131 Interviewerin: Ok. Wie erleben Sie die Heterogenität der Lerngruppe?

132 Befragte: Die find ich ganz toll. Also...

133 Interviewerin: Ja?

134 Befragte: Ja! Ich hab das ja das erste Mal, ich hab weder von meinen eigenen  
135 Kindern, noch von den ersten zwei Jahren wo ich eben auch in ner Außenklasse  
136 gearbeitet hab, kannte ich dieses Setting von Jahrgangsübergreifenden Klassen  
137 und das hab ich jetzt und ich weiß es nicht, vielleicht liegts an der Klasse im  
138 Moment, aber es gibt ganz, ganz wenig Konkurrenzdenken und Verhalten und das  
139 find ich was sehr Erfreuliches.

140 Interviewerin: Von den Schülern aus jetzt?

141 Befragte: Ja, genau. Ja ein Kind mit Down-Syndrom und ein Kind im dritten  
142 Schulbesuchsjahr, allein schon vom Alter sind dann drei Jahre dann dazwischen  
143 und ich find, dass die dann einfach gewohnt sind, dass man sich zum Beispiel  
144 sprachlich ganz anders äußert. Ein Kind im ersten Schulbesuchsjahr der  
145 Regelschule tut sich auch anders ausdrücken gegenüber ein Kind im dritten  
146 Schulbesuchsjahr. Sie sind einfach gewohnt, dass es einen total verschiedenen  
147 Input der Kinder gibt, oder Output, weiß nicht. Kinder geben sich gegenseitig ja  
148 viel Input, ne?

149 Interviewerin: Ja.

150 Befragte: Und, ich find auch, dass sie sich viel gegenseitig helfen. Grad am Anfang  
151 als sie mit der Jacke nicht zurecht gekommen sind, oder ne Vesper-Dose  
152 aufmachen oder es sind sehr schnelle Wechsel ja, also unglaublich schnell. Hier  
153 dann zack Sport, zack des, zack Pause und so. Und, dass die sich ganz toll  
154 orientieren können, an den Kindern die einfach schon da sind und alles kennen.  
155 Und der Unterschied ist, wenn ja alle am gleichen Tag eingeschult werden, dann  
156 wissen ja alle nicht wies läuft. Und das fand ich viel chaotischer. Und da hat man  
157 einfach ungefähr...naja sagen wir ein gutes 1/3 bis die Hälfte der Klasse die schon  
158 bescheid wissen. Und die Großen können sich auch stark fühlen. Es ist für sie ja  
159 auch ne große Wertschätzung, wenn die Kinder sich dann an ihnen orientieren.

160 Interviewerin: Ja, natürlich. Klar. Und im Verhältnis, Sie haben ja vorher an ner  
161 Förderschule gearbeitet...

162 Befragte: Nee. Ich hab zwar die Ausbildung, aber explizit an ner Förderschule hab  
163 ich nicht gearbeitet, aber ich hab in ner Körperbehindertenschule gearbeitet,  
164 quasi im Bildungsbereich Förderschule.

165 Interviewerin: Ok.

166 Befragte: Weil da gibt's ja verschiedene, ähm, Bildungsgänge an der  
167 Körperbehindertenschule.

168 Interviewerin: Ja genau. Und wie lange haben Sie an der  
169 Körperbehindertenschule gearbeitet?

170 Befragte: Mit Ref, 12 Jahre.

171 Interviewerin: Würden Sie jetzt sagen, aus Ihren Erfahrungen, dass, ähm, dass die  
172 Förderung hier jetzt geeigneter ist oder die Förderung an ner  
173 Körperbehindertenschule?

174 Befragte: Ähm (lachend), also die Frage erleb ich jetzt sehr ambivalent, weil hier  
175 gibt's ja keine Hilfsmittel. Also wir haben kein Kind mit ner richtigen  
176 Körperbehinderung und ich muss sagen, ich kanns mir hier auch nicht vorstellen.  
177 Hier gibt's keine Erdenebenen Räume, es hat immer mehrere Stufen und das muss  
178 nicht ein Ausschlusskriterium sein, aber die Treppenhäuser sind hier so eng, es  
179 gibt 260 Kinder...

180 Interviewerin: Mhm (bejahend).

181 Befragte: Hier rasen geschwind mal 100 Kinder in der einen und 100 Kinder auf  
182 der anderen Seite rauf und runter...

183 Interviewerin: Aufzug gibt's nicht, oder?

184 Befragte: Nee, ist ja ein historisches Gebäude. Da gibt's jeweils für Jungs und  
185 Mädchen, das sind ja jeweils 130 ungefähr, kleine Toilettenräume, wo auch zur  
186 Rush-hour man fast nicht durchkommt. Ich denk, da gäbs viele Gebäude die  
187 wesentlich geeigneter wären. Und es wär auch schade, wenn dann ein Kind sich  
188 hier, immerzu als abhängig erlebt. Ich denk hier würde es auf sehr viel Hilfe  
189 angewiesen sein. Und eigentlich möchte man da, ähm, grad aus dem  
190 Körperbehindertenbereich, viel Selbstständigkeit ermöglichen und das wär hier  
191 schwierig.

192 Interviewerin: Okay, dann, jetzt ein Teil zu den Rahmenbedingungen. Wer  
193 diagnostiziert den Förderbedarf eines Kindes?

194 Befragte: Ahja, genau. Der wird schon im Frühjahr oder im Winter davor  
195 festgestellt, das machen Sonderpädagogen hier aus dem Schulamt. Und meistens  
196 von Schulen für Geistigbehinderte – ich sag den Ausdruck nicht gerne, aber das  
197 ist der offizielle Ausdruck. Und die, ähm, müssen nen sonderpädagogisches  
198 Gutachten erstellen und diese sonderpädagogischen Förderbedarf im Sinne der  
199 Schule für Geistigbehinderte auch feststellen.

200 Interviewerin: Ok.

201 Befragte: Der geht dann üben Tisch vom, ähm, Schulleiter und dann ans  
202 Schulamt und das sagt dann ja oder nein. Und den Eltern, die Eltern die wissen ja  
203 auch, dass das Gutachten erstellt wird, die müssen das ja auch beauftragen. Also  
204 das wird den Eltern dann mitgeteilt. Also die können ja nur Teil der  
205 Außenklassen sein, wenn sie auch nen festgestellten sonderpädagogischen  
206 Förderbedarf haben, im Sinne dieser Schule. Nämlich dem für Geistigbehinderte,  
207 sonst dürfen sie gar nicht hier sein.

208 Interviewerin: Also schon nen Aufwand auch, hier in irgendwas integratives  
209 hereinzukommen?

210 Befragte: Mhm (bejahend). Wobei das müssen alle Kinder kriegen( .) so nen  
211 sonderpädagogisches Gutachten haben, dass sie an der Schule für  
212 Geistigbehinderte diesen Förderanspruch haben. Also jedes Frühjahr schwirren  
213 dann die Sonderpädagogen aus, ich auch und sind dann in der KiTa. Und da  
214 versucht man schon zu erroieren, das ist schon wichtig, haben die Eltern  
215 Interesse an ner Stammschule, an ner Außenklasse, an ner Einzelintegration...das  
216 wird im Elterngespräch eben besprochen und ans Schulamt weitergegeben. Und  
217 die Eltern unterschreiben auch den Elternwunsch, also so salopp Elternwunsch  
218 steht da nicht, aber die Vorstellung, die pädagogische Vorstellung wo ihr Kind  
219 unterrichtet werden soll. Diese Eltern haben explizit alle Außenklasse gewünscht,  
220 diese fünf Eltern.

221 Interviewerin: Okay.

222 Befragte: Das ist alles formal genau festgelegt.

223 Interviewerin: Ähm, dann, besonders im Vergleich zu Italien. Da kriegt das Kind  
224 ja je nach Schweregrad der Behinderung unterschiedlich viel Betreuung. Gibt's da  
225 hier auch Abstufungen oder hat, wenn der Bedarf festgestellt worden ist, jeder  
226 das Recht auf die gleiche Betreuung?

227 Befragte: Das ist ja keine gemischte Gruppe. Ich mein irgendwann in Zukunft  
228 werdend das ja gemischte Gruppen sein und auch nicht mehr Außenklassen. Aber  
229 im Moment sind das ja alles Kinder, die einer sonderpädagogischen Institution

230 zugeordnet wurden. Und deshalb haben die alle, formal, auf dem Papier, die  
231 gleiche Anzahl von Stunden. Das wär jetzt anders, wenn nen Kind von der E-  
232 Schule oder von der Förderschule hier in der Schule unterrichtet werden. Die  
233 haben nen geringeren Anspruch auf sonderpädagogische Förderung.

234 Interviewerin: Okay. Ja.

235 Befragte: Also formal haben diese Kinder alle die gleiche Stundenzahl, aber in der  
236 Praxis ist es natürlich so, dass die Kinder kognitiv einfach eine andere Ebene  
237 haben und die Selbstständigkeit in der Feinmotorik, in der Grobmotorik, in der  
238 Selbstständigkeit. Also in der Praxis, ähm, bekommen die Kinder sehr  
239 unterschiedliche Förderung.

240 Interviewerin: Mhm(bejahend).

241 Befragte: Also bei manchen Kindern muss man einfach dabei sein, sonst passiert  
242 ganz wenig, wobei das Ziel natürlich das selbstständige Arbeiten ist. Und manche,  
243 ich sag jetzt, die wollen immer Futter und dann legen sie los. Das ist immer  
244 spannend. Auch in der Gruppe.

245 Interviewerin: Ähm, stehen ausreichend Ressourcen zur Verfügung? Besonders  
246 auch für die Förderung von Simon?

247 Befragte: Er hatte Schulbegleitung. Unzwar alle Stunden, sogar, also Eine kam  
248 zwei Tage und Eine kam drei Tage. Also er hatte zwei verschiedene, weil beide  
249 nicht eine so große Kapazität hatten an Stunden. Das hatte aber einen großen  
250 Vorteil, dass wenn man eine krank geworden ist, dass dann die Andere  
251 einspringen konnte. Also für den Jungen das war sehr gut gelöst. Für die Eltern  
252 war es sehr schwierig das alles rechtlich auf den Weg zu bringen, aber er hatte  
253 dann letztendlich immer ne Schulbegleitung.

254 Interviewerin: Und war das Setting so wie jetzt, dass es halt die Klasse mit  
255 mehreren Schülern gab und Sie für die Kinder mit sonderpädagogischen  
256 Förderbedarf zuständig waren und Simon hatte dann zuständig noch die  
257 Schulbegleitung?

258 Befragte: Ja, genau.

259 Interviewerin: Haben Sie dann auch alleine mit ihm trotzdem gearbeitet

260 Befragte: Ja.

261 Interviewerin: Oder hat die Schulbegleitung das dann übernommen?

262 Befragte: Ich hab auch alleine mit ihm gearbeitet, unzwär war das zwei Stunden,  
 263 wenn die anderen Religion hatten und da war die Schulbegleitung dann dabei.

264 Interviewerin: Ok.

265 Befragte: Das war zwei Stunden in der Woche, da hab ich den Eltern freigestellt  
 266 ob er Religion besucht mit der Gesamtgruppe, da wären die Schulbegleitung und  
 267 ich dann auch dabei gewesen, oder ob er da eben Einzelförderung bekommen  
 268 soll. Und die Eltern haben sich für die Einzelförderung entschieden, das haben  
 269 wir zwei Schuljahre gemacht. Das ist eigentlich ne super Möglichkeit, um mal  
 270 auch nur mit ihm zu arbeiten und die Schulbegleitung konnte auch mal ein  
 271 bisschen sich zurücklehnen und dann mach ich das und dann konnten wir uns  
 272 austauschen. Und es gab auch Sachen da wars gut mal zu zweit mit ihm zu sein,  
 273 zum Beispiel an Tagen wo's ihm mal nicht so gut ging und wo man ihn dann ein  
 274 bisschen körperlich stützen konnte.

275 Interviewerin: Er war auch Bildungsgang G oder?

276 Befragte: Ja genau, wie alle Kinder in der, ähm, Unterrichtssituation 11/12,  
 277 12/13.

278 Interviewerin: Ok. Wie war dort die Kooperation auch mit den Eltern?

279 Befragte: Von den Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf?

280 Interviewerin: Mhm (bejahend).



281 Befragte: Ich denke das war schon recht intensiv...

282 Interviewerin: Auch enger als zu den Eltern der Schüler der Grundschulklasse?

283 Befragte: Ja! Auf jeden Fall. Die Kinder haben so ein Elternheft, da habe ich am  
284 Anfang jeden Tag reingeschrieben, weil die Kinder das ja nicht zu Hause  
285 mitteilen, also es war jetzt kein Kind in der Klasse das heim gekommen wäre und  
286 dann erzählt hat, was es gemacht hat oder was passiert war oder was schön war  
287 oder was auch nicht schön war. Und da hab ich immer kleine Notizen rein  
288 gemacht, dass die Eltern so ein bisschen Anhaltspunkte war, wenn was passiert  
289 war. Dann haben wir natürlich auch telefoniert, da haben die Eltern auch mich  
290 teilweise angerufen. Man macht Erstgespräche und auch mal nen Hausbesuch,  
291 wenn die Eltern das wünschen oder nen zweites Elterngespräch in der Schule  
292 und, ähm, Förderplanbesprechung mit den Eltern, also ist wesentlich intensiv.

293 Interviewerin: Okay.

294 Befragte: Wobei sich die Zusammenarbeit der Grundschullehrer mit den Eltern  
295 auch intensiviert. Also das wird auch mehr mittlerweile.

296 Interviewerin: Okay.

297 Befragte: Mhm.

298 Interviewerin: Dann, wirkt sich das auf die Klassenfrequenz aus, dass da jetzt  
299 auch Schüler integriert sind? Also ist die Klasse da jetzt kleiner?

300 Befragte: Mhm (bejahend). Also das ist ganz angenehm hier, die Klassenlehrerin  
301 der Parallelklasse waren bereit quasi ein, zwei Kinder mehr zu nehmen und die  
302 Gruppe hat jetzt nur 16 Kindern plus uns, ich sag jetzt unsere fünf...

303 Interviewerin: Mhm (bejahend)

304 Befragte: Sinds 21 und so viel während es eigentlich schon alleine nur die

305 Grundschkinder, wenn wir nicht dazu gekommen wären.

306 Interviewerin: Okay.

307 Befragte: Also da ist hier sehr große Rücksicht genommen worden und da bin ich  
308 sehr froh.

309 Interviewerin: Aber das ist nicht gesetzlich vorgeschrieben, das wurde intern  
310 beschlossen, oder?

311 Befragte: Ja, das hat die Schule hier so entschieden letztes Frühjahr. Aber ich bin  
312 jeden Tag froh, dass es 21 sind.

313 Interviewerin: Dann zu der Leistungsbewertung der Schüler. Ähm, Sind die  
314 Maßstäbe für die Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf individuell und  
315 unabhängig von denen der Mitschüler oder werden sie gleich benotet? Oder wie  
316 werden sie überhaupt bewertet?

317 Befragte: Ähm, also die Kinder bekommen keine Noten. Der Bildungsplan sieht  
318 vor, dass sie nen Zeugnisbericht bekommen, also immer am Ende des Jahres, also  
319 nicht zum Halbjahr, immer zum Ende (.) Der ist auch sehr ausführlich, zu allen  
320 Unterrichtsfächern, quasi wie Kinder mit Materialien, Methoden klar gekommen  
321 sind, wie sie umgegangen sind und da sind sie selber immer der Bezugsmaßstab.  
322 Also sie selber, was sie können und

323 Interviewerin: was sie dazu gelernt haben, also wie sie sich individuell entwickelt  
324 haben...

325 Befragte: Mhm genau. Ihre Entwicklungsschritte. Aus dem  
326 Körperbehindertenbereich kennt man ja auch Kinder mit progredienten  
327 Erkrankungen, wo es eben vielleicht auch drum geht, das was noch da ist zu  
328 beschreiben, aber das ist jetzt in dieser Gruppe nicht. Was sind die  
329 Entwicklungen, die Weiterentwicklungen, ich will es nicht Fortschritte nennen,  
330 das ist immer so ne Wertung, aber was ist die Entwicklung.

331 Interviewerin: Und das, ähm, besprechen Sie auch mit den anderen  
332 Sonderpädagoginnen und Kollegen ihres Teams ab, wo drauf hingearbeitet  
333 werden soll?

334 Befragte: Es gibt Förderpläne. Jedes Kind bekommt nen individuellen Förderplan  
335 erstellt, das machen wir im sonderpädagogischen Förderteam (holt eine Mappe  
336 mit den Förderplänen). Also wir drei Kolleginnen, haben für jedes Kind  
337 Förderpläne erstellt, das ist dann auch relativ viel für Sprache Deutsch, für Mathe,  
338 selbstständige Lebensführung, Mensch in der Gesellschaft. Musisch-ästhetische  
339 Bildung und für Bewegung.

340 Interviewerin: Mhm. Okay.

341 Befragte: Für die Bildungsbereiche und, ähm, das ist ganz ausführlich. Was sind  
342 die Lernvoraussetzungen, Stärken, Grenzen des Könnens....

343 Interviewerin: Mhm

344 Befragte: Eventuelle Probleme und dann nächste Entwicklungsschritte, also was  
345 soll das Kind lernen quasi und wie wird es umgesetzt, über welche Maßnahmen  
346 und mit welchen Rahmenbedingungen und das gibt's also für jedes Fach und für  
347 jedes Kind.

348 Interviewerin: Ist son Förderplan gesetzlich vorgeschrieben?

349 Befragte: Ähm, gesetzlich bestimmt nicht, aber von der Schule aus, zu der ich  
350 gehör, müssen wir, aber nur ein Unterrichtsfach pro Kind (.) also wir müssen  
351 nicht alle Bereiche, aber ist denk ich für die Arbeit hilfreich. Aber es ist quasi ein  
352 Muss für alle Kolleginnen und Kollegen, ein Unterrichtsfach müssen wir.

353 Interviewerin: Und dann auch den Endbericht, ähm, schreiben Sie im Team mit  
354 den anderen Sonderpädagogen?

355 Befragte: Ja, genau.

356 Interviewerin: Okay (.). Die anderen Schüler kriegen Noten?

357 Befragte: Nee, erste Klasse kriegt auch nur nen Bericht. Nur die Kinder in der  
358 Klasse die jetzt ins dritte Schuljahr kämen kriegen Noten...

359 Interviewerin: Ah, okay. Aber für die Schüler mit Förderbedarf wird auch in der 360  
dritten Klasse noch der Bericht geschrieben, anstatt Noten, oder?

361 Befragte: Ja! Das ist ein Unterschied im Moment, wenn das neue Schulgesetz  
362 kommt weiß ich noch nicht, aber ich kann mir für die Kinder keine Noten  
363 vorstellen.

364 Interviewerin: Jaa, das macht ja auch keinen Sinn...

365 Befragte: Des ist ja, ja, ähm, des ist ja, sie selber sollen der Maßstab sein für ihre  
366 Entwicklung und nicht ein äußerer Maßstab.

367 Interviewerin: Also gibt's auch nicht die Gefahr, also Gefahr in  
368 Anführungszeichen, dass Kinder mit sonderpädagogische Förderbedarf ne Klasse  
369 wiederholen müssen oder so?

370 Befragte: Genau, nee.

371 Interviewerin: Ok. Ähm, setzen Sie besondere Materialien oder Methoden für  
372 einen differenzierten Unterricht ein?

373 Befragte: Mhm (zustimmend). Wir machen Stationenlernen, im Moment mit  
374 Buchstaben, aber auch in Mathe, grad am Anfang, da haben wir die Zahlen  
375 geknetet und gelegt und Mengenzuordnungen, das ist immer noch. Wir haben  
376 ganz viel konkrete Materialien, die sind hier gar nicht vorrätig in der Schule, die  
377 hol ich dann extra an der Sonderschule, das ist dann auch relativ viel Aufwand..

378 Interviewerin: Aber so was wir mit dem Kneten, dann nur für die Kinder mit  
379 Förderbedarf, oder...

380 Befragte: Ne, die Stationen, und auch für Buchstaben die ersten Monate, die  
381 waren dann für alle Kinder, wobei sich ganz schnell rausgestellt hat, dass die so  
382 viel Stoff haben und Arbeitsblätter, dass die oft kaum Zeit hatten die Stationen zu  
383 machen. Also es ist offen für alle natürlich, ich bereit ja dann die Stationen immer  
384 für alle Kinder vor, aber es sind dann halt vor allem die schnellen  
385 Grundschulkinder, dies dann noch schaffen, Stationen zu machen. Und eigentlich  
386 bräuchstens wahrscheinlich...

387 Interviewerin: Grad die Langsamen. Ja, mhm.

388 Befragte: Genau...aber das sind Bedingungen die kann ich oder auch wir als Team  
389 ja gar nicht ändern. Die haben einfach ne große Fülle an Stoff und Materialien, die  
390 sie abarbeiten müssen. Also wir haben schon eher handlungsorientierte Zugänge  
391 und auch von den Materialien, dass viel handelnd erarbeitet wird, ähm, und wie  
392 gesagt Materialien sind für alle da, das wird aber eher genutzt von den Kindern  
393 mit sonderpädagogischen Förderbedarf.

394 Interviewerin: Aber wirkt sich doch grundsätzlich auch positiv auf die  
395 Grundschulkinder aus, dies dann halt noch machen, oder?

396 Befragte: Ja. Also, manche sind auch ganz heiß drauf auch diese Materialien zu  
397 benutzen. Wir haben auch bis Fasching, also nen gutes halbes Jahr, die  
398 Buchstabeneinführung immer gemeinsam gemacht und das war immer mit vielen  
399 Gegenständen, und Wortkarten und Bildkarten, also so verschiedene  
400 Zugangsebenen und da haben ja alle profitiert...

401 Interviewerin: Mhm (bejahend).

402 Befragte: Dass wir die Wörter klatschen, wir sie deutlich aussprechen, das wir die  
403 Zuordnung vornehmen von Bild und Wortkarten, nicht einfach nur, jetzt leg mal  
404 und gucken. Ähm, wir machen Lautgebärden, zum Beispiel heute haben wir das  
405 ‚Y‘ eingeführt. Also wir haben schon besondere Materialien und Methoden und da  
406 bin ich mir sicher, da profitieren alle Kinder davon.

407 Interviewerin: Ok. Ja und Räumlichkeiten, werden da für eine angemessen

408 Förderung genügend zur Verfügung gestellt?

409 Befragte: Ja, wir haben hier ja nen wunderbar großen Raum. Hatte ich aber nicht  
410 11/12 und 12/13. Da wars nen ganz winziger Raum nur. Ich hab mich gewundert,  
411 dass das vom Schulamt überhaupt so durchgegangen ist. Also vielleicht  $\frac{1}{4}$  von  
412 hier. Und man möchte ja manchmal was mit hüpfen, mit Laufen, mit Mengen...was  
413 weiß ich, auch dass man einfach Platz hat auch was zu erarbeiten und Sie haben  
414 ja gesehen, unser Klassenzimmer ist nicht so, dass man da große Fläche hätte.  
415 Und das war dort nicht geschickt und das ist hier jetzt viel besser.

416 Interviewerin: Hat sich dieser Platzmangel, sag ich jetzt mal, auch auf die  
417 Förderung von Simon ausgewirkt?

418 Befragte: Also ich fand ja. Der Raum zu klein, grad für nen Kind mit Autismus. Ich  
419 find das braucht auch Rückzugsmöglichkeiten.

420 Interviewerin: Jaa.

421 Befragte: Und ich hätt mir auch gewünscht, dass er sowas kriegt wie ne Schaukel,  
422 ne Hängematte wär eigentlich Priorität gewesen, weil er auch nen Anfallskind ist  
423 und überhaupt ne genetische Erkrankung hat...also ich möchte es jetzt nicht  
424 sagen, aber es ist ne genetische Erkrankung, zu der, unter anderem auch Autismus  
425 ne Begleiterscheinung ist.

426 Interviewerin: Jaa, okay.

427 Befragte: Und, ähm, ich hätte mir auch sehr gewünscht ne Hängematte, weil er  
428 auch immer sehr erschöpft war und immer so ne Komorbidität einfach da ist für  
429 andere Erkrankungen. Das konnte man sich von der Schulseite gar nicht  
430 vorstellen und in dem Raum wärs sowieso gar nicht gegangen. Dann wenigstens  
431 ne Schaukel im Garten oder auf dem Schulgelände und das wollte die....das war  
432 auch nicht erwünscht.

433 Interviewerin: Ok.

434 Befragte: Da hab ich dann keine guten Erfahrungen gemacht. Kleiner Raum nur,  
435 als sogenanntes Klassenzimmer für die Außenklasse. Und darüber hinaus, wir  
436 durften schon rüber in den Computerraum, wenn der frei war, aber zum Beispiel  
437 war man nicht bereit, nen Stundenplan zu machen, wann ist der Raum belegt.  
438 Also der war eigentlich gar nicht viel belegt, das war ne Mini- Grundschule, aber  
439 ich bin drauf angewiesen zu wissen, wann ist er leer. Der Simon hat jeden Tag  
440 nen individuellen Tagesplan gekriegt dann. Wenn da eingezeichnet war, wir sind  
441 im Pc-Raum und arbeiten zum Beispiel am Pc, dann muss er sich ja drauf  
442 verlassen können. Das war da überhaupt nicht möglich. Also ich hätte mir da  
443 mehr Verständnis gewünscht für den Zugang den ich als Sonderpädagogin da  
444 gesehen hab, als notwendig für ihn.

445 Interviewerin: Mhm. Ja.

446 Befragte: Zugänge zu Erholung, Zugänge zu nem strukturierten Tagesplan.

447 Interviewerin: Wie viele Stunden fanden bei Simon gemeinsam mit der Klasse  
448 statt und, ähm, extra?

449 Befragte: Ähm, am Anfang 100%, bis auf die zwei Religionsstunden, da waren  
450 aber ja zum Beispiel die muslimischen Kinder ja auch nicht drin, im  
451 Religionsunterricht. Aber wenn wir jetzt mal Religion rausrechnen, warens am  
452 Anfang 100 %, dann, ähm (.) haben wir schon sukzessive das nen bisschen mehr  
453 geöffnet für Kleingruppe und (.) ja, so 70% noch, war er bestimmt noch in der  
454 Gesamtgruppe.

455 Interviewerin: Ok. Ähm, wie hat sich dort die sonderpädagogische Förderung  
456 gestaltet, bei Simon?

457 Befragte: Jaa, ähm, ich hab immer nen Unterricht vorbereitet und die  
458 Schulbegleiterin hat ja auch Simons Tagesplan gesehen, der lag dann jeden  
459 Morgen an seinem Platz. Und die Methoden und die Materialien, das war ja  
460 bekannt und wenns nicht bekannt war, dann hab ich das vorher kurz  
461 kommentiert, was da jetzt anders ist und sie hat dann mit ihm jetzt zum Beispiel  
462 die Stationen gemacht.

463 Interviewerin: Die Sie vorbereitet haben?

464 Befragte: Die ich vorbereitet hab. Das heißt aber nicht, dass sie allein zuständig  
465 war, ich hab immer versucht auch noch nen Blick auf Simon zu haben. Am Anfang  
466 hat er sich oft gewehrt und da bin ich schon hin und wir haben ihn dann schon  
467 liebevoll gehalten, aber auch so klar gehalten. Und das wär zu schwierig (.) und  
468 auch ungut, wenn nur eine Person das macht. Ähm. Das waren schon auch  
469 kritische Situationen. Man muss auch nen Weg finden, wenn er jetzt zum Beispiel  
470 in der Klasse um sich schlägt. Da hätte es sein können, dass er, jetzt andere nicht  
471 unbedingt verletzt, aber wehgetan und dann ist ja so ein Kind schnell draußen,  
472 weil da die Kinder den Eltern das sagen. Und die sagen dann anderen Eltern  
473 vielleicht: ‚Ich will nicht, dass der Simon neben meinem Kind sitzt oder, dass der  
474 da arbeitet, wo mein mein Kind arbeitet.‘ Also es kann ja ganz schnell  
475 eskalieren....

476 Interviewerin: Mhm (bejahend).

477 Befragte: Also wir mussten auch gucken, wie können wir das gut handeln? Und  
478 ich hab immer geguckt, dass ich auch noch Simon im Blick hab, wenn ne kritische  
479 Situation kommt, oder auch wenn ne tolle Situation ist und ich dann sag sag:  
480 „Hast du toll gemacht Simon. Bravo!“ Und er hatte auch so nen  
481 Belohnungssystem, ich weiß nicht ob Sie da noch drauf kommen...und, ähm, ja,  
482 wo er dann so Verstärker auf so ne Klettvorlage drauf gemacht hat.

483 Interviewerin: Mhm. Der Unterricht wurde wieder von Ihnen in Kooperation mit  
484 der Klassenlehrerin vorbereitet?

485 Befragte: Genau, wir Zwei haben alles vorbereitet, für alle Kinder. Es war dann  
486 schon so, dass die Grundschullehrerin vielleicht mal mehr für die Einen, als für  
487 die Anderen vorbereitet hat, aber man muss ja auch ökonomisch mit der Zeit  
488 umgehen. Aber wir waren fast (.) jeden Nachmittag eigentlich immer da und  
489 habens vorbereitet.

490 Interviewerin: Ja.



491 Befragte: Die Materialien.

492 Interviewerin: Ok.

493 Befragte: Und, es war nicht jetzt so, dass wir gesagt haben, du machst das und ich  
494 mach auf jeden Fall das für die Differenzierungskinder und sie für die  
495 Regelschulkinder.

496 Interviewerin: Mhm..sondern wies grad gepasst hat.

497 Befragte: Ja, wer grad am Kopieren war, der hat kopiert und wer grad am  
498 schneiden und kleben war, der hat geschnitten...

499 Interviewerin: Okay. Und die sonderpädagogischen Aspekte, sind die trotzdem  
500 genug zur Geltung gekommen? Also, hat Simon ihrer Meinung nach, genug und  
501 angemessene Förderung bekommen?

502 Befragte: Ich fand ja, aber das ist ne sehr subjektive Frage. Ich fand ja! Er hat ja 503  
ganz viel profitiert, auch von den anderen Kindern, die haben sehr viel  
504 Orientierung gegeben.

505 Interviewerin: Mhm (bejahend).

506 Befragte: Also am Anfang konnte er zum Beispiel nicht sitzen bleiben, da ist er  
507 immer rummaschiert. Und er hat dann ganz schnell gelernt, dass man in der  
508 Schule sich auf nen Stuhl setzt. Das war enorm. Der ist am Anfang singend um uns  
509 rummaschiert, ja?! Und ich denk in ner Sonderschule, weiß nicht ob er das  
510 überhaupt und so schnell gelernt hätte. Und wenn da einfach 18 Kinder sitzen  
511 oder 16, ne? Und auch im Sitzkreis, jeder hatte Kissen. Und im Sitzkreis sitzen  
512 bleiben...am Schluss konnte er über ne halbe Stunde ruhig sitzen bleiben. Am  
513 Anfang war ganz unruhig...

514 Interviewerin: Ja.

515 Befragte: Musste aufstehen oder hat einfach die Arme weit auseinander oder die  
516 Füße, so zack, weg!

517 Interviewerin: Was heißt am Schluss? Also eher am Ende der zwei Jahre, die Sie  
518 ihn betreut haben?

519 Befragte: Am Ende des zweiten Schulbesuchsjahr. Wir habens sogar erlebt, dass  
520 er 40-45 Minuten sitzen geblieben ist.

521 Interviewerin: Oh, das ist nicht schlecht.

522 Befragte: Ja das war enorm!

523 Interviewerin: War das auch ein Ziel, was sie am Anfang festgelegt haben für den  
524 Schüler, dass er sowas lernen sollte oder was waren bei Simon angestrebte Ziele?

525 Befragte: Ja, Ziel war schon für Niklas, dass er sitzen bleibt. Sowohl insgesamt in  
526 der Klasse, als auch im Stuhlkreis oder auf dem Boden, auf dem Sitzkissen. Aber  
527 wir haben nicht ne Zeit festgelegt. Aber wir haben nicht ne Zeit festgelegt, also  
528 zum Beispiel, ‚Wir wollen jetzt, dass er 20 Minuten sitzen bleibt‘. Weil es gab ganz  
529 viele Tage, manchmal auch Wochen, wo es ihm gar nicht gut ging und dann wars  
530 vielleicht auch mal wieder regressiv. Und da dann trotzdem das Ziel nicht aus den  
531 Augen zu verlieren. Also, ähm, es soll ihm ja auch gut gehen und nicht nur die Zeit  
532 steigern, sondern ihm soll es gut gehen in der Schulsituation.

533 Interviewerin: Ja. Was für weitere Ziele würden Sie als maßgebend bei der  
534 Förderung von Simon benennen?

535 Befragte: Schon auch das was andere Kinder auch lernen. Dass er Buchstaben  
536 gelernt hat und Zahlen und Umgang mit Mengen und Zuordnung von Zahl und  
537 Mengen. Und im kleinen Bereich hat er das dann auch geschafft, dass er  
538 Zahlenkarten kleinen Mengen zugeordnet hat. Diese Mengen zählt, dass wir mit  
539 Würfeln arbeiten, dass er Würfelbilder erkennt. Dann haben wir viele  
540 Wörtersilben geklatscht. Ich spring jetzt n bisschen mit Mathe und Deutsch...

541 Interviewerin: Mhm..ja!

542 Befragte: Also, dass er Buchstaben lernt, dann die Ankertierchen, wir hatten so  
543 Ankertierchen. Also A, wie Ameise und B, wie Bär und so, dass er das benennen  
544 kann (.) Dann, dass er auch eben, wenn wir ein Wort haben, dass er das klatscht.  
545 Was nicht Ziel war, dass er das von sich aus schreibt, sondern eher stempelt. Oder  
546 mal mit Handführung nachspurt. Das sind ja auch große Ziele gewesen, ne Schere  
547 zu benutzen, ne Schere überhaupt in die Hand zu nehmen. Das war schon Ziel bei  
548 ihm.

549 Interviewerin: Okay, ähm..

550 Befragte: Ich find wir hatten viele sonderpädagogische Ziele, aber sehr individuell  
551 und sehr kleinschrittig. Und ich bin mir sicher, dass es Kollegen gibt, die sagen  
552 würden, er habe viel zu wenig sonderpädagogische Förderung gehabt und man  
553 hätte ihn viel mehr separieren müssen, wo er mehr Ruhe hat. Aber wir, also unser  
554 Mini-Team, haben gesagt, ihm tuts gut die Gruppe! Auch mit den  
555 Schulbegleiterinnen hatten wir Konsenz. Es war nicht so, dass wir etwas  
556 festgelegt haben über ihre Köpfe hinweg. Wir haben das schon mit ihnen  
557 besprochen. Wir haben gefunden, dass er ganz viel von den Anderen lernt, aber  
558 ich bin mir ganz sicher, dass andere Sonderpädagogen ihn viel mehr  
559 rausgenommen hätten. Und viel mehr individuelle Förderung, von daher ist das  
560 ne sehr subjektive Frage.

561 Interviewerin: Ja, genau, aber das soll sie ja hier auch sein...

562 Befragte: Ja genau (lachend). Also es war dann schon in meinem Ermessen. Im  
563 zweiten Jahr kam dann noch ne zweite Sonderpädagogin dazu und die hatte da  
564 andere Ansichten. Also die war viel mehr dafür, dass man die Kleingruppe  
565 separiert und extra unterrichtet. Das ist...

566 Interviewerin: Und da haben sie dann nen Kompromiss gefunden, oder wie...

567 Befragte: Ja, mussten wir ja, nen Kompromiss finden...

568 Interviewerin: Ist Simon danach jetzt weiter integrativ beschult worden nach den  
569 zwei Jahren?

570 Befragte: Also die haben das noch  $\frac{1}{4}$  Jahr gemacht, die Eltern waren sehr  
571 unzufrieden und auch die Schulbegleitung, weil dann vor allem nur noch  
572 getrennter Unterricht stattgefunden hat. Dann gabs auch noch nen  
573 Lehrerinnenwechsel in der Grundschulklasse (.)

574 Interviewerin: Ok.

575 Befragte: Und, ähm, ich bin auch weggegangen. Und dann gabs nur noch  
576 wenig Fächer wie Musik oder Morgenkreis und Sport, die gemeinsam  
577 unterrichtet wurden. Die haben dann das noch  $\frac{1}{4}$  Jahr gemacht, dann war da  
578 große Unzufriedenheit und die Eltern haben sich dann, in Absprache mit den  
579 beiden Schulbegleiterinnen, dazu entschlossen, dass sie ihn rausnehmen.

580 Interviewerin: Auf ne Geistigbehindertenschule?

581 Befragte: Nee, er ist jetzt auf ner privaten Montessorischule.

582 Interviewerin: Okay. Ähm, wie zufrieden waren Sie insgesamt mit dem  
583 Förderangebot für Simon?

584 Befragte: Ich hab mir schon manchmal gewünscht, dass ich mehr Zeit für ihn  
585 hätte (.). Also das hat mich schon manchmal belastet. Ich hätt gern noch mehr  
586 mit ihm gemacht. Das Setting hats einfach für mich nicht hergegeben...

587 Interviewerin: Mhm (bejahend).

588 Befragte: Also hätt ich mir schon gewünscht. Ich hab genug Ideen gehabt.

589 Interviewerin: Ja. Und wo sehen Sie insgesamt Chancen, aber auch Grenzen für  
590 die sonderpädagogische Förderung? Also grad im integrativen Bereich.

591 Befragte: Jetzt bei nem Kind mit Autismus?

592 Interviewerin: Ja, zum Beispiel.

593 Befragte: Also wenn nen Kind ganz arg gestresst ist, von der Situation (.), dann  
594 denk ich, da muss man schon gucken, wie kriegt man das hin? (.) Also zum  
595 Beispiel dort war es im Treppenhaus oft sehr laut, weil es da erlaubt war im  
596 Schulhaus laut zu sein, wenn die Kinder in die Pause gegangen sind. Da muss man  
597 dann schon gucken, dass nicht zu viel Stress aufgebaut wird. Weil das weiß man  
598 ja auch aus der Neurobiologie und aus der Lernforschung, so ein Kind kann ja  
599 nicht lernen wenns zu viel Stress hat.

600 Interviewerin: Mhm (bejahend).

601 Befragte: Also das ist sicherlich ne Grenze. Ähm, dann, wenn ein Kind sehr laut  
602 ist. Und Simon war am Anfang laut. Wenn sich das nicht ändert, da bin ich mir  
603 sicher, würden die Eltern der Grundschüler Sturm laufen. Weil die einfach  
604 denken, ihre Kinder kommen zu kurz und können sich nicht konzentrieren. Wir  
605 hatten auch die Situation mal, dass eine Mutter gesagt hat, nicht uns ins Gesicht,  
606 aber jemanden anders quasi, ihr Sohn wär ja nicht so gut und nicht so erfolgreich,  
607 weil, eben dieser Junge bei ihm sitzt. Aber wir, ähm, waren uns eigentlich sicher,  
608 dass es ihm gerade gut tut, oder den beiden grad gut tut, dass sie beieinander  
609 sitzen. Also die Grenzen werden schon von außen gesetzt. Und wir waren  
610 sehr glücklich, ich muss sagen, alle waren wir sehr glücklich, dass es gelungen  
611 war, dass es gelungen war, dass Simon ruhiger wurde (.) und nicht mehr singend  
612 um uns rumgelaufen ist.

613 Interviewerin: Ja natürlich.

614 Befragte: (lacht).

615 Interviewerin: Und würden Sie auch sagen, dass Simon sich gut integriert und 616  
wohl gefühlt hat?

617 Befragte: Ja. Ja, Ja, auf jeden Fall. Es gab Tage wo es ihm nicht gut ging. Wo es  
618 einfach so stark war, diese Begleiterscheinungen seiner Erkrankung, aber dann

619 konnte er auch in den Nebenraum und mit Kopfhörern nen bisschen Musik hören.

620 Interviewerin: Aber schon auch in der Klasse war er gut integriert und...

621 Befragte: Jaaa.

622 Interviewerin: ..die anderen Kinder haben ihn gut aufgenommen?

623 Befragte: Jaa. Vor allem die Jungs. Die Mädchen waren eher zurückhaltend aber  
624 vor allem die Jungs haben ihn sehr gut aufgenommen.

625 Interviewerin: Okay.

626 Befragte: SO ‚shake hands‘ und so abklatschen. Und wenn er gefehlt hat, haben  
627 immer, grad die Jungs gefragt, wo ist denn der Simon? Das sind ja so Zeichen  
628 dafür. Und nicht so negativ, sondern so ‚Oh, wo ist der Simon?‘ Und wir hatten  
629 auch mal ne Situation, wo er die Treppe runtergestürzt ist. Und das war noch  
630 ziemlich am Anfang, und, ähm, da ist er ganz schnell auf die Treppe zugelaufen.  
631 Und da ist ein andere Junge der Klasse vor gehechtet, auf die Treppe  
632 runtergehechtet und hat sich vor die Treppe hingestellt und wollte ihn auffangen.  
633 Das fand ich ziemlich berührend. Da hat man gesehen, zumindest bei diesem  
634 Jungen, er wollte ihn beschützen.

635 Interviewerin: Ja.

636 Befragte: Und das macht man ja nicht, wenn man nen Kind doof findet.  
637 Normalerweise nicht.

638 Interviewerin: Nee. Klar. Ähm, wie schätzen Sie Ihre Beziehung zu den  
639 Grundschulern der Klasse und, vielleicht auch im Gegensatz dazu, zu Simon  
640 selber ein?

641 Befragte: Simon hat ja ganz viel Aufmerksamkeit bekommen. Er hatte ja immer  
642 ne Schulbegleitung. Und dann noch die Klassenlehrerin der Grundschulklasse.  
643 Und dann ich noch. Und im zweiten Jahr noch die zweite Sonderpädagogin. Die

644 Kinder haben ja schon gesehen, dass er ganz viel Zuwendung gekriegt hat. Das ist  
645 ja...ich glaub manche Kinder hätten sich auch gewünscht, dass sie so mehr  
646 Zuwendung gekriegt hätten...(..)..ähm, wie war das Verhältnis? Ich kann das ja nur  
647 aus meiner Sicht sagen..

648 Interviewerin: Ja, das ist ja gerade gut..

649 Befragte: Weil Simon konnte das indirekt ausdrücken, dass er dann mit der Zeit  
650 gelernt hat, herzukommen und die Hand zu geben oder, dass er gelacht hat, wenn  
651 er einen gesehen hat. Er hätte nicht das mit Worten ausdrücken können. Aber  
652 manchmal, wenn er gesungen hat, hat man gemerkt, ja, jetzt geht's ihm gut. Von  
653 daher denk ich insgesamt, dass er nen gutes Verhältnis zu den Lehrerinnen hatte.  
654 Wir hatten auch ein bisschen den Eindruck, dass er ein bisschen in die  
655 Klassenlehrerin der Grundschulklasse verliebt war.

656 Interviewerin: (lacht)

657 Befragte: Das war ne ganz Hübsche, junge Kollegin und mit der Zeit hatten wir  
658 den Eindruck er könnte ein bisschen verliebt sein. Das war ganz rührend  
659 eigentlich.

660 Interviewerin: Ähm, wie schätzen die Qualität der Förderung von Schülerinnen  
661 und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf derzeit in Baden-  
662 Württemberg insgesamt ein?

663 Befragte: Die Qualität...also...ich denk, da kann ich keine pauschale Aussage  
664 machen..Ich denk es steht und fällt mit dem jeweiligen Team, wie die Qualität ist.  
665 A und O ist, dass man sich im Team findet und vorbereitet, reflektiert. Ja...und ich  
666 bin ne Verfechterin möglichst für den gemeinsamen Unterricht auch wenn  
667 individuelle Förderung dann vielleicht manchmal zu kurz kommt.

667 Interviewerin: Ja genau, hatten wir ja vorhin...

668 Befragte: Ja, glaube ich, dass es aufgewogen wird, dass sie dafür von den Anderen  
669 lernen. Aber da ist zum Beispiel schon innerhalb von meinem Team kein

670   Konsenz, denk ich. So wir versuchen so einfach da ne Mitte zu finden. Ich bin da  
671   dann eher so möglichst viel gemeinsam und manche Kollegen denken, mehr  
672   rausnehmen. Und wie gesagt, wir versuchen die Mitte zu finden. Und die Qualität,  
673   ja an was mache ich die fest?

674   Interviewerin: Ja, vielleicht auch über den Unterricht hinausgehend. In Baden-  
675   Württemberg wird integrative Beschulung derzeit ja eher projektmäßig  
676   „ausprobiert“ und evaluiert. Der Normalfall ist ja eigentlich immer noch die  
677   Sonderschule...

678   Befragte: Ja, genau! Ich find die Situation katastrophal! Das ist meine persönliche  
679   Meinung, weil letztendlich haben Eltern noch überhaupt keine Gewährleistung,  
680   dass ihr Kind integrativ beschult wird, geschweige denn inklusiv. Und wenns  
681   inklusiv ist, dann ist die Ausstattung oft so schlecht, dass es gar nicht  
682   funktionieren kann. Also bei uns kam jetzt im März ein Kind dazu, diesen März  
683   vor 2 Monaten. Das ne Einzelintegration hatte. Und das hat nicht funktioniert. Ich  
684   hatte in der Schule davor auch nen Kind, dass aus der Einzelintegration dazu  
685   kam. Und bei beiden Kindern musste ich feststellen, dass die eigentlich sehr  
686   nervös sind. Ähm, wenns um schulische Anforderung geht. Und ich denk die  
687   haben entsprechende Erfahrungen gemacht. Da muss man erst wieder gucken,  
688   wie schaffen es die Kinder in die Schule zu kommen und hier anzukommen und  
689   ne gute Lernausgangsposition zu finden. Und nicht in diesem, ich gehör hier nicht  
690   dazu, ich krieg das nicht hin und eigentlich will man mich loshaben.

691   Interviewerin: Ja.

692   Befragte: Also die Kinder haben sehr wohl dieses Störungsbewusstsein. Ich find  
693   die Situation ganz, ganz anstrengend, dass man dann einfach dann Kinder dazu  
694   kriegt und dann muss man gucken, wie man das quasi ausbügelt.

695   Interviewerin: Okay, dann nochmal zu den Rahmenbedingungen, also auch  
696   Gesetze oder Vorgaben. Gibt es in diesem Bereich irgendwas, was sie besonders  
697   wichtig für die Förderung von Simon erachtet haben oder erachten?

698   Befragte: Was ich an gesetzlichen Rahmenbedingungen für wichtig empfunden



699 hab?

700 Interviewerin: Ja.

701 Befragte: Also einerseits, dass er da über das Sozialamt ne Schulbegleitung  
702 bezahlt bekommen hat. Das fand ich ganz wichtig. Also ohne das wärs  
703 unvorstellbar gewesen. Allein schon die Gefährdung in so nem Schulhaus. Und  
704 dann natürlich auch die individuelle Begleitung über den Tag. Und was bei ihm  
705 auch war, da mussten die Eltern allerdings dafür sich einsetzen und haben das  
706 auch rechtlich erfochten. Dass er ne verhaltenstherapeutische Maßnahme  
707 bekommen hat. Also an vier Tagen die Woche und das haben wir auch in der  
708 Schule gemacht, ich weiß nicht ob sie ABA kennen?

709 Interviewerin: Mhm..

710 Befragte: Und das ist nen ganz bestimmtes verhaltenstherapeutische Methode. Da  
711 müssen alle eingearbeitet sein, da kommt auch ne Psychologin zur Supervision.  
712 Das arbeitet sehr viel mit Verstärker, also dass erwünschtes Verhalten verstärkt  
713 wird. Zum Beispiel hat er so kleine Wagons gehabt, die er dann auch neben nen  
714 Zug geklettet hat. Und wenn er 10 Wagons hatte, dann durfte er sich auswählen  
715 ob er nen Keks möchte oder Musik hören. Und das hat er geliebt Musik hören.  
716 Und ich muss sagen, es gab ne Zeit, da habe ich das sehr ablehnend betrachtet,  
717 vor einigen Jahren, und hab gedacht, oh, das ist ja ne richtige Konditionierung...

718 Interviewerin: Mhm (bejahend).

719 Befragte: Bei Simon hab ich dann nen ganz anderen Zugang dazu gekriegt (.) Ich  
720 hab gemerkt, das ist super unterstützend für uns und ohne die Unterstützung  
721 vom Sozialamt wäre das niemals möglich gewesen. Die kostet sehr, sehr viel.  
722 Zehntausende im Jahr, ähm und daher war es schon gut, dass es da ne Grundlage  
723 gab. Ne rechtliche Grundlage. Aber wie gesagt die Eltern mussten es erstreiten,  
724 aber das Gericht hat dann gesagt, das Sozialamt muss es bezahlen.

725 Interviewerin: Okay.

726 Befragte: Das war sehr, sehr hilfreich. Also da kann ich von wir reden, wir waren  
727 uns da alle einig, wir ohne dieses ABA, wir niemals so weit mit Simon gekommen  
728 wären.

729 Interviewerin: Wer hatte sich dann da quer gestellt, dass die Kosten nicht  
730 getragen werden?

731 Befragte: Das Sozialamt .

732 Interviewerin: Was waren die Begründungen des Sozialamts für die  
733 Verweigerung?

734 Befragte: Ja, dass er ja sonderpädagogische Förderung in der Schule hätte und  
735 das dann nicht nötig wäre. Aber da muss man ganz klar die eigenen  
736 professionellen Grenzen auch erkennen. Ich hab keine ABA Ausbildung. Das ist  
737 was, das brauch ich von Außen. Außerdem muss das auch am Nachmittag  
738 gemacht werden. Das ist was, was die Eltern, oder wer auch immer am  
739 Nachmittag mit ihm zu Hause ist und spielt, er kann ja nicht alleine gelassen  
740 werden, ähm, dass jeder das auch mit ihm dann macht. Damit er einfach ein  
741 durchgängiges System hat. Er braucht das zur Orientierung.

742 Interviewerin: Mhm. Okay. Dann..

743 Befragte: Also diese sonderpädagogische Förderung war Begründung, die hat er  
744 ja in der Schule und das muss ausreichen. Und da merk ich...einfach auch, weil ja  
745 auch kein Geld da ist, Unwissenheit, dass grad so eine Lebensqualität entstehen  
746 kann, bei guter Förderung von Kindern mit Autismus, zum Beispiel haben wir  
747 Toilettentraining gemacht. Und das ist ja ganz viel Lebensqualität. Wenn ich ihn 7  
48 mir vorstelle als 20-30 jähriger Mann und er wird gewickelt. Und er ist vielleicht  
749 1,85..ja? Also...

750 Interviewerin: Und nach Ihren Erfahrungen, wie gestaltet sich da die Integration  
751 an weiterführenden Schulen?

752 Befragte: Das ist ja Zukunftsmusik. Also an sich gibt's ja in Baden-Württemberg

753 jetzt, das zweite Jahr die Gemeinschaftsschulen. Und die sind ja auch persé, also  
754 rechtlich inklusive Schulen, aber in der Praxis noch nicht, ist noch nicht  
755 angekommen. Und für Simon wünsche ich mir und für alle Kinder eigentlich,  
756 nicht nur für ihn, dass bis sie dann ins fünfte Schulbesuchsjahr kommen, dass da  
757 die Regierung so weit ist, dass die Gemeinschaftsschule, das auch wirklich so  
758 vorhält, dass an personellen, materiellen und sonstigen Ressourcen genug da ist.  
759 Und, dass die Kinder dann auch wirklich länger in einer Regelschule oder  
760 Gemeinschaftsschule sein können, weil im Moment gehen die dann oft zurück in  
761 die Stammschule.

762 Interviewerin: Dann noch als Art Zukunftsvision: Wie sieht für Sie eine optimale  
763 Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen  
764 Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht aus?

765 Befragte: Ich hab hospitiert in Südtirol und da hab ich natürlich schon eine  
766 Ahnung gekriegt, wie es aussehen kann. Und ich war sehr beeindruckt. Und ich  
767 denk, so wie es dort, zumindest was ich gesehen hab an Beispielen, in  
768 weiterführenden Schulen, ähm, das wär schon ein Ziel.

769 Interviewerin: Auch in der Primarstufe?

770 Befragte: Da hab ich auch hospitiert, aber da war kein Kind mit wirklich  
771 besonderer Beeinträchtigung, aber es sind ja eh immer nur Ausschnitte. An der  
772 weiterführenden Schule hatte ich dann sehr wohl auch mit Kindern mit schweren  
773 körperlichen Beeinträchtigungen gesehen. Aber ich hab gehört, von anderen, dass  
774 es auch im Primarbereich und im vorschulischen Bereich ganz gute  
775 Fördermöglichkeiten dort gibt. Also, wie gesagt, Südtirol würde ich sagen, die  
776 machen das gut insgesamt, ähm, haben die ja auch ganz viel Erfahrung und das  
778 gibt mir schon, quasi Nahrung, für meine Vision, dass es in Baden-Württemberg  
779 auch so sein sollte.

780 Interviewerin: Vielleicht auch ganz grundsätzlich, dass man dieses  
781 Sonderschulmodell gar nicht mehr als Normalfall hat, sondern eine Schule für  
782 alle...da fängt es ja schon an..

783 Befragte: Ja! Könnte ich mir vorstellen, aber da habe ich nicht so große Mehrheit.

784 Interviewerin: Haben Sie noch etwas hinzuzufügen?

785 Befragte: Ja! Ich könnte mir auch vorstellen, dass die Sonderschulen sich öffnen.

786 Weil es gibt so toll ausgestattete Sonderschulen. Grad in Baden-Württemberg, was  
787 ja ein reiches Bundesland ist.

788 Interviewerin: Jaa...

789 Befragte: Ja, und ich seh hier an der Regelschule so viele Kinder, wo ich denke,

790 wow, wenn die mehr Unterstützung hätten. Einmal die Woche Physiotherapie,

791 integriert vielleicht in den Sportunterricht oder auch vielleicht ne

792 Ergotherapeutin die mit auch guckt, wie ist die Stifthalterung? Also Mössingen hats

793 ja gemacht, die Dreifürstensteinschule. Dass diese toll ausgestatteten Schulen sich

794 öffnen und quasi alle Kinder auch da beschult werden.

795 Interviewerin: Sodass quasi auch die Kinder ohne Förderbedarf zusätzliche

796 Förderung erhalten?

797 Befragte: Genau, wie die Mössinger das jetzt zum Teil auch schon von unten her

798 machen. Dass man sagt, die sind so toll ausgestattet, personell, räumlich, sächlich.

799 Dann haben sie ganz viel handlungsorientiertes Material. Dass man das auch

800 nutzt. Und ich denk ganz viele Kinder würden davon profitieren. Oder, dass die

801 Kinder vielleicht, die extra am Nachmittag in ne isolierte Therapie gehen, Ergo

802 oder Physio zum Beispiel, wieso isoliert? Das könnte man dann doch integrieren...

803 Interviewerin: Ja, das stimmt...

804 Befragte: Wäre wünschenswert, dass da auch ne große Öffnung stattfindet. Und ja,

805 wie schon angesprochen ist das Südtirol da meiner Meinung ein großes Vorbild.

806 Wobei das in Italien ja auch unterschiedlich ist. Also mein Mann der war da mal

807 Richtung Po-Ebene unterwegs, der ist auch Lehrer und der meinte da sind die

808 Bedingungen ganz anders. Zum Beispiel gäbe es riesige Unterschiede bezüglich

809 des Lehrpersonals und der Gebäude und so. Also nicht so gut wie in Südtirol.

810 Aber andererseits ist das Nord-Süd Gefälle ja dann für alle Kinder. Von daher ist  
811 es jetzt nicht so eine extreme Benachteiligung, würd ich jetzt mal sagen, für ein  
812 einzelnes Kind mit sonderpädagogischen Förderbedarf, sondern alle Kinder  
813 haben quasi nicht so gute Bedingungen. Aber grundsätzlich gibt es dort auch die  
814 rechtlichen Grundlagen, die gewisse Standards in jedem Fall absichern und die  
815 halt auch national gültig sind. Auch die wohnortsnahe Beschulung kann so nicht  
816 in Frage gestellt werden, sodass auch eine Integration über die Schule hinaus  
817 möglich wird.

818 Interviewerin: Simon, wurde der zum Beispiel wohnortsnah beschult?

819 Befragte: Nee! Und auch das neue Schulgesetz sieht nicht vor, also es ja noch nicht  
820 da, dass die Kinder da ein Recht haben werden, vor Ort beschult zu werden. Das  
821 wird nicht kommen wie in Italien. Es ist ziemlich sicher, dass das sie kein Recht  
822 haben werden, vor Ort wie andere Kinder beschult zu werden. Jedes Kind hat das  
823 Recht, da wo es wohnt zur Schule zu gehen. Und die haben alle ein Recht, aber in  
824 Baden-Württemberg wird das nicht kommen. Das ist schon ein großer  
825 Unterschied zu Italien. In Südtirol hab ich schon gesehen, die sagen dann halt, ja  
826 dann bauen wir noch nen Track dran und da ist schon ein Aufzug, WC und dann  
827 machen wir das halt. Also die investieren schon viel Geld.

828 Interviewerin: Ja, das habe ich auch so in der Literatur gefunden.

829 Befragte: Ja, genau.

830 Interviewerin: Okay, alles klar, dann danke erst einmal.

831 Befragte: Ja, gerne!

### 2.3.2 Interview 2

### 2.3.2.1 Gesprächsprotokoll

Tabelle 2 – Gesprächsprotokoll Interview 2

Rahmenbedingungen	
Datum - Uhrzeit	22.05.2014 10:10 – 10:30 Uhr
Ort	Nebenraum in der Grundschule
Dauer der Aufnahme	00:20:21
Ergänzendes	
Gesprächsatmosphäre	Offen/freundlich
Unterbrechungen	Zwei Ansage der Schulleitung über die Freisprechanlage; Pausenklingeln
Ergänzungen nach Beenden der Tonbandaufnahme	Macht das Angebot bei Rückfragen telefonischen oder schriftlichen (E-Mails) Kontakt aufzunehmen

### 2.3.2.2 Transkript

Das Interview auf italienischer Sprache geführt wurde, wurde es für eine bessere Verständlichkeit übersetzt. Durch die beschriebenen Problemen bei Übersetzungen (vgl. Kapitel 2.2), sind einige Teile sinngemäß übersetzt. Teilweise entstanden Schwierigkeiten da Wörter die in der einen Sprache verwendet werden, in der anderen in dem Sinne gar nicht existieren (z.B. Sonderpädagogik bzw. pedagogie speciale). Auch wenn die Übersetzung so genau wie möglich durchgeführt wurde, mussten doch Wortlaute und so weiter, teilweise verändert werden, sodass die Entscheidung getroffen wurde, die Übersetzung jeweils mit dem Originalzitat anzuführen. Das Zitat findet sich jeweils in blauer Schrift, während die Übersetzung in schwarzer Schrift geschrieben ist:

- 1 Interviewerin: Also..als Erstes, wie alt sind sie und seit wann arbeiten sie als  
2 Integrationslehrperson?

*Intervistatore: Allora...primo, quanti anni ha e da quanto tempo fa l'insegnante di sostegno?*

- 3 Befragte: Also, ich bin 32 Jahre alt und arbeite seit 13 Jahren als  
4 Integrationslehrperson...

*Intervistato: Ho 32 anni e faccio l'insegnante di sostegno da 13 anni...*

- 5 Interviewerin: Okay. Welche Ausbildung haben Sie und mit welcher Motivation  
6 haben sie diesen Berufsweg gewählt?

*Intervistatore: Okay. Che tipo di educazione ha perseguito e con quale motivazione ha scelto questo percorso di carriera?*

- 7 Befragte: Nach dem Abitur an einem pädagogischen Gymnasium habe ich einen  
8 Abschluss für das Lehramt an Grundschulen gemacht und dann eine 2-jährige  
9 Spezialisierung, um Unterstützungslehrkraft zu sein.

*Intervistato: Dopo il diploma di Liceo Socio Psico Pedagogico sono laureata in Scienze della formazione Primaria e ho conseguito la specializzazione biennale per il sostegno.*

- 10 Interviewerin: Okay, gut..wurden Sie in ihrem Studium ausreichend auf die  
11 Aufgabe der Inklusion, also bezüglich spezieller, erzieherischer Notwendigkeiten,  
12 vorbereitet?

*Intervistatore: Okay...era preparata a sufficienza per i compiti di inclusione riguardanti i bisogni educativi speciali?*

- 13 Befragte: Beh...aus theoretischer Sicht ja, aber besonders wichtig waren praktische  
14 Erfahrungen in diesem Feld.

*Intervistato: Dal punto di vista teorico sì ma è stata molto importante l'esperienza aquista sul tempo.*

- 15 Interviewerin: Werden themenspezifische Fortbildungen angeboten? Wenn ja,  
16 nehmen sie daran teil oder sind sie verpflichtend?

*Intervistatore: Esistono dei corsi di aggiornamento sul tema? Se si, li frequenta di sua iniziativa o la partecipazione è obbligatoria?*

- 17 Befragte: Also...es gibt zahlreiche Kurse, alle freiwillig. Aber sie sollten ein  
18 moralisches Muss für alle Lehrer sein.

*Intervistato: Allora... esistono numerosi corsi, tutti facoltativi. Ma la formazione è un dovere deontologico di 'ogni insegnante'.*

- 19 Interviewerin: Haben Sie auch Fortbildungen besucht?

*Intervistatore: Anche tu hai partecipate la formazion?*

- 20 Befragte: Ja.

*Intervistat: Si.*

- 21 Interviewerin: Bestand auch für die Betreuung von Maria die Notwendigkeit  
22 bestimmte Kurse wahrzunehmen?

*Intervistatore: Ha sentito la necessità di fronte alla peculiare situazione di Maria di aggiornare le sue conoscenze tramite dei corsi?*

- 23 Befragte: Ehm, ja, bezüglich der Methode ABA, die von den Therapeuten genutzt wird,  
24 die ich aber nicht kannte. Mit Hilfe dieser Methode sollen Marias  
25 Kommunikationsfähigkeiten verbessert werden.



*Intervistato: Ehm, sì, riguardo il metodo ABA usato della terapeuta, di cui non ero a conoscenza e che ha l'obiettivo di migliorare le capacità di comunicazione di Maria.*

26 Interviewerin: Ja..verstehe..gut..und was würden Sie als Haupttätigkeit Ihrer Arbeit 27  
bezeichnen?

*Intervistatore: Sì..capito...bene...e qual è la principale attività a cui si dedica a lavoro?*

28 Befragte: Ehm, ich würde sagen...vor allem die Vermittlung von  
29 Sozialisationsaspekten und die zeitliche Planung von allen möglichen Aktivitäten.

*Intervistato: Ehm, direi, mediare negli aspetti di socializzazione e programmare attività ad hoc...sì...*

30 Interviewerin: Gut..und wir würden Sie Ihre Rolle im gemeinsamen Unterricht  
31 definieren? Zum Beispiel bezüglich Kooperation, Gruppenarbeit...

*Intervistatore: Bene...e come può definire il suo ruolo all'interno della classe? Per esempio cooperazione, lavoro di gruppo...*

32 Befragte: Ich würde sagen, die Klasse unterstützen, um die Integration von Maria zu 33  
gewährleisten.

*Intervistato: Direi che lavoro al supporto della classe per garantire l'integrazione di Maria.*

34 Interviewerin: Aber hauptsächlich sind Sie für Maria verantwortlich?

*Intervistatore: Ma sta facendo principalmente la responsabile di Maria?*

35 Befragte: Ehm..ja und nein, weil um dieser Verantwortung für Maria nachkommen zu 36  
können muss ich der ganzen Klasse meine Aufmerksamkeit schenken...

*Intervistato: Ehm...sì e no, perchè al fine di rispettare questa responsabilità devo prestare attenzione a tutta la classe...*

- 37 Interviewerin: Ja..verstehe.. wie wirkt sich aus Ihrer Sicht die Heterogenität der  
38 Klasse aus? Wirkt sich dies auch auf Ihr Lehrerhandeln aus?

*Intervistatore: Si..ho capito... dal suo punto di vista come vive e giudica l'eterogeneità della classe? Il fatto di trovarsi in tale classe influisce sul suo comportamento e modalità di insegnamento?*

- 39 Befragte: Unterrichten muss immer in Bezug zur Klasse gesehen werden. Aus sozialer 40  
Sicht ist Heterogenität als Ressource für die ganze Klasse zu sehen. Aus Lehrersicht 41  
brauchen wir für jedes Kind eine Anpassung der Lehrpläne.

*Intervistato: L'insegnamento va sempre plasmato sulla classe di riferimento, l'eterogeneità va intesa come risorsa per la classe dal punto di vista della socializzazione....dal punto di vista dell'insegnamento si rende necessaria una personalizzazione dei curricoli.*

- 42 Interviewerin: Wir würden Sie die Zusammenarbeit mit den anderen Lehrern im  
43 Unterricht beurteilen?

*Intervistatore: Come reputa la collaborazione con l'altro insegnante durante la lezione?*

- 44 Befragte: Mal sehen..kommt auf die Situation an...

*Intervistato:Beh vediamo...dipende dalle situazioni...*

- 45 Interviewerin: Ja..aber generell?

*Intervistatore: Si...ma generalmente?*

- 46 Befragte: Ehm, generell gut.

*Intervistato: Ehm, generalmente buona.*

- 47 Interviewerin: Es gibt nur einen Klassenlehrer in der Klasse, oder?

*Intervistatore: C'è solo un insegnante di classe, vero?*

48 Befragte: Ja. Wie viele andere Lehrer die Klasse zusätzlich unterrichten und wie der 49  
Unterricht genau abläuft, kommt aber immer auf die Schule an. An Marias Schule gibt 50  
es den Klassenlehrer, Fachlehrer und die Betreuungskräfte, wie mich.

*Intervistato: Quanti altri docenti insegnino nella classe e come procede lo svolgimento della lezione dipende dalla scuola; in quella di Maria ci sono l'insegnante di classe, di materia e di sostegno, come me.*

51 Interinterviewerin: Okay, jetzt ein paar Fragen zu den Rahmenbedingungen. Wer  
52 diagnostiziert in Italien einen sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarf?

*Intervistatore: Okay..ora qualche domanda riguardo alle condizioni basilari in generale e più precisamente sulla Sua scuola: chi fornisce la diagnostica per cui si stabilisce che il bambino o la bambina di riferimento necessiterà di un "aiuto speciale"?*

53 Befragte: Also...wenn ein Kind Auffälligkeiten zeigt, geht es gemeinsam mit den  
54 Eltern zu verschiedenen Doktoren, die sich daraufhin gegenseitig in Verbindung  
55 setzen und gemeinsam den Schweregrad feststellen. Mein Sohn hat als Kleinkind  
56 beispielsweise nicht oder nur in seiner eigenen Sprache gesprochen, sodass auch ich  
57 mit ihm zu diesen Ärzten gegangen bin. Hier hat sich das Ganze jedoch kurze Zeit  
58 später von alleine gelöst, da er dann, wenn auch etwas verspätet, relativ schnell  
59 sprechen gelernt hat.

*Intervistato: Allora...quando un bambino mostra delle anomalie, viene sottoposto a varie visite di diversi dottori accompagnato dai propri genitori. In seguito i dottori discuteranno tra di loro e decideranno insieme quanto queste anomalie siano evidenti. Mio figlio, ad esempio, all'inizio parlava a malapena un proprio linguaggio incomprensibile o non parlava affatto; così decidemmo di portarlo da un dottore. Durante questo periodo l'anomalia scomparve e sebbene un po' in ritardo incominciò a parlare e lo fece molto velocemente.*

60 Interinterviewerin: Was für Ärzte sind das zum Beispiel und was für „Schweregrade“  
61 gibt es?

*Intervistatore: Che tipo di dottori sono questi e quanti tipi di gravità della situazione esistono?*

62 Befragte: Mit „Ärzten“ sind ein Psychologe, ein Psychiater, ein Neurologe und ein  
63 Logopäde gemeint. In der Regel werden Ärzte in wohnortsnahen Bezirken  
64 aufgesucht....die „Schweregrade“ entscheiden darüber, wie viel Unterstützung das  
65 Kind in der Schule erhält. Beispielsweise werden Intelligenztests durchgeführt oder  
66 die Kinder beim Spielen beobachtet. Es gibt fünf verschiedene Level denen die Kinder  
67 zugeordnet werden. Zum Einen Kinder, die zum Beispiel in sozial schwierigen  
68 Situationen aufwachsen und deshalb Auffälligkeiten zeigen oder in ähnlichen  
69 Bereichen benachteiligt sind, werden als „BES“ (bisogni educativi speciali → spezielle  
70 erzieherische Bedürfnisse) bezeichnet. Diese Kinder erhalten keine zusätzliche  
71 Unterstützung in der Klasse, jedoch einen persönlichen Förderplan (piano educativo  
72 individualizzato). Kinder die besonders im Bereich „Lernen“ Probleme haben, werden  
73 der Kategorie „DSA“ (difficoltà specifiche apprendimento) zugeordnet („spezifische  
74 Schwierigkeiten im Bereich Lernen“). Auch hier erhält das Kind keine besondere  
75 Unterstützung, jedoch ebenfalls den Förderplan.

76 Dann gibt es verschiedene Level...Level 1 (lieve) (→ leicht): Dem Level 1 werden  
77 Kinder mit niedrigem Betreuungsbedarf zugeordnet. Diese Kinder erhalten ebenfalls  
78 einen Förderplan jedoch keine zusätzliche Betreuung.

79 Level 2 (medio) (→ mittel): Die Kinder die dem Level 2 zugeordnet werden erhalten  
80 insgesamt sieben Förderstunden, in denen sie zusätzliche Betreuung erhalten.

81 Level 3 (grave) (→ schwer): Kinder die dem Level drei zugeordnet werden,  
82 beispielsweise Maria, erhalten eine volle Betreuung (insgesamt 30 Stunden). Je 12  
83 Stunden werden sie Erstens durch eine Integrationslehrperson (insegnante di  
84 sostegno) und Zweitens von einer Sozialpflegerin (operatrice sociosanitaria) betreut.  
85 Die restlichen sechs Stunden werden dem Kind drei Lehrer der Schule zugeteilt, die  
86 noch offene Lehrerstunden haben und deshalb je zwei Stunden der Betreuung  
87 übernehmen.

*Intervistato: Con dottori intendo psicologi, psichiatri, logopedisti e neurologi. Di solito ci si appoggia su quelli appartenenti al proprio comune di residenza.*

*La gravità influisce nella decisione di quanto aiuto abbia bisogno il bambino. Per stabilirlo i dottori, ad esempio, fanno un test dell'intelligenza ed osservano i bambini mentre giocano.*

*Ci sono cinque livelli: Coloro che mostrano anomalie dovute al fatto, per esempio, di essere cre-*

*sciuti in situazioni difficili e per questo sono svantaggiati, rientrano nella categoria BES...Bisogni Educativi Speciali.... Questi bambini non riceveranno un particolare supporto a scuola ma otterranno un piano educativo specializzato...*

*Coloro che mostrano principalmente problemi di apprendimento vengono assegnati alla categoria "DAS" ... difficoltà specifiche apprendimento ...anche in questo caso non ricevono supporto speciale come nel caso precedente.*

*In seguito ci sono differenti livelli: il livello 1, considerato lieve, comprende i bambini con il più basso bisogno di supporto e dunque anche loro riceveranno un piano speciale ma non sostegno addizionale.*

*I bambini del livello 2 (medio) ricevono 7 ore settimanali di sostegno...*

*I bambini assegnati al livello 3, tra cui Maria, ottengono un sostegno di 30 ore: 12 di queste le trascorre con l'operatrice socio-sanitaria mentre le rimanenti con l'insegnante di sostegno della scuola. Sei ore prendono insenante della scuola che hanno sospeso ore insegnanti. Ogni due ore.*

88 Interviewerin: Oh, okay. Dann...was genau sind die Förderprogramme (piano  
89 educativo individualizzato) für die betroffenen Kinder von denen Sie eben gesprochen  
90 haben und wer erstellt diese?

*Intervistatore: Ok... Cos'è esattamente questo piano educativo personalizzato e da chi sono stilati?*

91 Befragte: Bei den Plänen handelt es sich um ein Förderprogramm, das individuell auf  
92 das Kind zugeschnitten ist und mit dem individuelle Ziele erreicht werden sollen. Das  
93 Programm wird in der Schule entwickelt, also von Lehrern, Integrationslehrpersonen  
94 und allen anderen Beteiligten, basiert aber auf den Daten, Angaben und Hinweisen der  
95 Diagnosen der verschiedenen Ärzte und deren gemeinsamen Beschlüssen.

*Intervistato: Questi piani presentano un programma individuale per il bambino. Esso dovrebbe ambire a raggiungere certi obiettivi. Il programma viene stilato a scuola, dagli insegnanti e tutti coloro che sono connessi a Maria e si basa su dati e indicazioni della diagnostica dei dottori.*

96 Interviewerin: Stehen für die Förderung von Maria genug personelle und materielle  
97 Ressourcen für eine angemessene Bildung zur Verfügung?

*Intervistatore: Ci risorse umane e materiali sufficienti e appropriate disponibili per fornire una adeguata educazione a Maria?*

98 Befragte: Ehm..leider sind sowohl die personellen Ressourcen, als auch die Mittel für  
99 den Kauf von Material meiner Meinung nach nicht ausreichend.

*Intervistato: Ehm...purtroppo sia le risorse umane che i fondi per l'acquisto di materiale non sono a mio parere, sufficienti...*

100 Interviewerin: Alles klar...dann...wie gestaltet sich denn die Kooperation zwischen  
101 Lehrern, Eltern, Ärzten usw.?

*Intervistatore: Va bene...allora...come giudica e come funziona la collaborazione tra insegnanti, genitori e dottori?*

102 Befragte: Alle 2-3 Monate tauschen sich die Eltern, Lehrer und Ärzte über den  
103 aktuellen Stand, also bezogen auf das Kind, aus und überarbeiten ggf. den  
104 individuellen Förderplan (programmazione individualizzata). Weiter findet in der  
105 Schule wöchentlich ein Treffen statt, in dem sich alle Lehrer, Integrationslehrpersonen  
106 (insegnante di sostegno), Sozialpfleger (operatrice sociosanitaria) usw. über die  
107 Förderung für die nächste Woche beraten. In Marias Schule findet zB jeden Mittwoch  
108 Nachmittag eine Besprechung statt, in der alle Lehrer der Schule zusammen kommen  
109 und mit den jeweiligen Kollegen den Stand der Dinge und das weitere Vorgehen  
110 besprechen. Dieser Austausch gilt allen Schülern und nicht nur denen mit  
111 sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarf. Für diese Besprechungen stehen  
112 jedem Lehrer zwei Lehrerstunden zu, die vom Staat dafür vorgesehen sind.

*Intervistato: Ogni 2-3 mesi genitori, insegnanti e dottori si incontrano per discutere dello sviluppo e dei progressi di Maria e ritoccano il programma se necessario. Inoltre c'è un incontro settimanale a scuola durante il quale gli insegnanti, compreso quello di sostegno e l'operatrice sociosanitaria si riuniscono per decidere il programma per il bambino per la settimana seguente. Nella scuola di Maria ad esempio questo avviene ogni mercoledì pomeriggio; questo incontro non riguarda solo i bambini con bisogni speciali ma anche tutti gli altri. Per questa riunione lo Stato concede due ore a tutti gli insegnanti.*

- 113 Interviewerin: Und wie genau gestaltet sich die Kooperation zwischen dem  
114 Klassenlehrer und der Integrationslehrperson, also zum Beispiel Ihnen?

*Intervistatore: Ed esattamente come reputa la cooperazione tra l'insegnante di classe e le persone "specifiche" per Maria, come Lei ad esempio?*

- 115 Befragte: Grundsätzlich gibt es in Italien immer nur einen Klassenlehrer, der aber  
116 natürlich mit anderen Lehrern und Stützlehrern kooperieren muss, damit der  
117 Unterricht erfolgreich ablaufen kann. So ist zum Beispiel gesetzlich vorgeschrieben,  
118 dass der Klassenlehrer für die Vorbereitung des Unterrichts zuständig ist, in der  
119 Praxis ist dies aber natürlich nur in Absprache mit mir beziehungsweise allgemein den  
120 Betreuungskräften möglich. Hier kommt es jedoch stark auf die Schule an wie genau  
121 Unterricht abläuft und wie viele Lehrer zuständig sind. An Marias Schule gibt es nur  
122 einen Klassenlehrer, Fachlehrer und die Betreuungskräfte, die förderbedürftige  
123 Schüler im Unterricht jeweils unterstützen.

*Intervistato: In generale c'è soltanto un insegnante di classe, il quale ha certamente il dovere di collaborare con l'insegnante di sostegno di Maria in modo tale che la lezione vada a buon fine. Ad esempio la legge stabilisce che l'insegnante di classe è responsabile per la preparazione della classe anche se in realtà può lavorare solo in accordo con gli insegnanti di sostegno. Dipende molto di scuola in scuola come sono organizzate le lezioni e quanti insegnanti siano responsabili; nella scuola di Maria ad esempio c'è soltanto un'insegnante di classe, insegnanti per ogni materia e personale che si prende cura dei bambini con la diagnostica.*

- 124 Interviewerin: Also habe ich das richtig verstanden, dass nur der Klassenlehrer für  
125 den Unterricht und dementsprechende Differenzierung des Unterrichts zuständig  
126 ist?

*Intervistatore: Quindi, se ho capito bene, è soltanto l'insegnante di classe che è responsabile della lezione?*

- 127 Befragte: Ja, der Klassenlehrer ist für den Unterricht und dementsprechend auch für  
128 die Differenzierung zuständig. Die zusätzliche Betreuungskraft, wie zum Beispiel

129 Integrationslehrperson und der Sozialpfleger (insegnante di sostegno and operatrice  
130 sociosanitaria), passen nur auf das Kind auf und helfen bei der Umsetzung des  
131 Unterrichts, den der Klassenlehrer vorbereitet hat. Intern kann natürlich auch  
132 kooperiert und Aufgaben geteilt werden, gesetzlich ist jedoch festgelegt, dass der  
133 Klassenlehrer für den differenzierten Unterricht zuständig ist.

*Intervistato: Esatto, l'insegnante di classe è responsabile per la lezione e la differenziazione. L'insegnante di sostegno e l'operatrice socio-sanitaria si prendono cura soltanto del bambino ed aiutano a portare a termine la pianificazione dell'insegnante. In un gruppo è normale che si possa cooperare ma la legge stabilisce che deve essere soltanto l'insegnante di classe il solo responsabile.*

134 Interviewerin: Okay..Wirkt sich die Inklusion auf die Klassenfrequenz aus? Wenn ja,  
135 wie?

*Intervistatore: OK..inoltre... l'inclusione ha influenza sulla dimensione della classe?*

136 Befragte: Ja. Die Klassen in denen Kinder mit „Level 3“ sind, haben eine maximale  
137 Klassenfrequenz von 20 Schülern. In Klassen mit Level 1 und 2 gilt die reguläre  
138 Klassengröße, in der Regel 25-27 Schüler. In Marias Klasse sind wir insgesamt  
140 beispielsweise 19 Schüler.

*Intervistato: Sì. Ad esempio le classi dove ci sono bambini di livello 3 hanno un numero massimo di 20 altri bambini mentre nei casi di livello 1 o 2 il numero si aggira normalmente tra 25 e 27. Nella classe di Maria per esempio siamo in 19.*

141 Interviewerin: Welche Formen der Leistungsbewertung gibt es an der Schule? Sind  
142 die Maßstäbe für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen bzw. speziellen  
143 Förderbedarf individuell und unabhängig von denen der Mitschüler?

*Intervistatore: Che tipo di valutazione si usa nella Sua scuola? Questi metri di giudizio sono personalizzati per i bambini con disabilità oppure sono correlati con le attività degli altri bambini?*



144 Befragte: Die Zeugnisse der Kinder bestehen aus Noten und persönlichen Schreiben.  
145 Die Noten in der Grund- und Mittelschule in der Regel liegen in der Regel zwischen  
146 10 und 5, wobei 10 die Beste und 5 die Schlechteste ist. In der weiterführenden Schule  
147 geht die Benotung auch unter 5 weiter, sodass 4 normalerweise als nicht bestanden gilt.  
148 In der Grundschule hört es jedoch in der Regel mit der Note 5 auf. Neben der Note  
149 befindet sich auf dem Zeugnis Platz zum Schreiben, sodass diese mit Worten  
150 begründet und erläutert werden. Auch Kinder mit  
151 Beeinträchtigungen/sonderpädagogischen bzw. speziellen Förderbedarf erhalten  
152 Noten, die sich aber nicht auf bestimmte Fächer beziehen, sondern auf Aspekte des  
153 Förderplans, also Dinge die bei dem Kind speziell gefördert werden sollen,  
154 unabhängig von den Mitschülern. Bei Maria könnte eine Benotung sich beispielsweise  
155 darauf beziehen wie sie in ihrer Autonomie voranschreitet, ob sie auf sich selber  
156 aufpassen kann oder auch wie ihre zeichnerischen Fähigkeiten sich entwickeln.

*Intervistato: Le verifiche dei bambini sono costituite da voti e scritture personali. I voti nella scuola elementare e media sono normalmente tra 10 e 5, rispettivamente il migliore e il peggiore. Nella scuola superiore i voti si estendono anche dal 5 in giù, differenziando le gravità di insufficienza. Insieme al voto viene fornita anche una breve spiegazione del risultato finale. Anche i bambini con handicap sono soggetti a valutazioni di questo tipo ma al contrario degli altri i voti si basano sugli aspetti del piano personalizzato e non sulle materie normalmente studiate dagli altri bambini. Per Maria ad esempio, il voto può riferirsi agli aspetti di autonomia, a come migliorano le sue capacità o le sue abilità nel disegno.*

157 Interviewerin: Gibt es Klassenwiederholungen?

*Intervistatore: Può succedere che un bambino con o senza handicap debba ripetere una classe?*

158 Befragte: Nein, kein Schüler muss eine Klasse wiederholen. Vor der Einschulung kann  
159 es sein, dass ein Kind ein Jahr länger im Kindergarten bleibt, wenn es noch nicht  
160 bereit für die Schule ist. In der Schule werden Klassen nur dann wiederholt, wenn  
161 Eltern und Lehrer sich einig darüber sind, dass es besser für das Kind ist.

*Intervistato: No, non devono ripetere una classe. Nel caso non siano ancora pronti per la scuola elementare si può decidere di fargli trascorrere un ulteriore anno all'asilo oppure durante la scuola elementare questo può accadere solo in situazioni particolari dove sia gli insegnanti che i genitori stabiliscono che sia giusto per il bambino.*

162 Interviewerin: Wie wirkt sich das auf Schüler mit sonderpädagogischen bzw.  
163 speziellen Förderbedarf aus?

*Intervistatore: Che effetti ha questo sui bambini con handicap?*

164 Befragte: Das wirkt sich gut auf die Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf  
165 aus denke ich. So wird Leistungsdruck vermieden und bei der Förderung der Schüler  
166 mit sonderpädagogischen Förderbedarf können wir uns ganz auf die individuellen  
167 Förderziele konzentrieren.

*Intervistato: Credo che questo sia positivo per loro in quanto hanno meno pressione e possiamo così concentrarci sugli obiettivi singoli dei bambini e su cosa prevede il piano personalizzato.*

168 Interviewerin: Werden für Marias Förderung genügend Räumlichkeiten zur  
169 Verfügung gestellt?

*Intervistatore: Ci sono aule a sufficienza per lavorare con Maria?*

170 Befragte: Also besonders neuere Schulen entsprechen meistens schon den regulären  
171 Standards einer „behindertengerechten Schule“, in der auch angemessene  
172 Räumlichkeiten zur Verfügung gestellt werden. Mir fällt zum Beispiel auch ein, dass  
173 diese Schulen meistens auch mit Rampen und Aufzügen ausgestattet sind. Wenn die  
174 Schule aber älter ist, entscheidet der Schuldirektor über Modernisierungsprozesse, also  
175 darüber ob die Schule mit dieser Ausstattung erneuert wird oder nicht. Da es oft an  
176 Geld fehlt wird leider oft gegen eine Modernisierung entschieden. Marias Schule hat  
177 zum Beispiel eine Rampe, aber keinen Aufzug. Es gibt keine „Extra-Räume“, sodass  
178 Maria und ich meist in den Musikraum gehen, wenn der frei ist, wenn es ihr in der

179     Klasse zu viel wird.

*Intervistato: Dunque, le scuole nuove e moderne sono state costruite secondo gli standard regolari di una scuola fatta per tutti, quindi anche con stanze a sufficienza. Esse hanno anche rampe e ascensori. Se la scuola è più vecchia sarà il direttore a decidere cosa si può rinnovare oppure no ma di solito a causa del taglio di fondi si decide sempre a limitare i rinnovamenti. Nella scuola di Maria ad esempio ci sono rampe ma non ascensori e non ci sono aule extra per cui quando ho bisogno di ulteriore spazio con Maria usufruisco dell'aula di musica quando è libera e quando Maria non riesce a stare più in classe.*

180     Interviewerin: Wie viele Stunden wird Maria ungefähr zusammen mit dem Rest der  
181     Klasse unterrichtet?

*Intervistatore: Quante ore Maria trascorre a lezione con gli altri bambini?*

182     Befragte: Im Allgemeinen kommt es auf die Schule und die individuellen  
183     Voraussetzungen des Kindes an, wie oft und lange es Zeit in der Klasse verbringt.  
184     Wichtig ist für Kinder in Level 3 nur, dass sie alle Stunden mit einer zusätzlichen  
185     Betreuungskraft verbringen. Maria beispielsweise nimmt vor allem die ersten zwei  
186     Stunden am Klassenunterricht teil, ist danach jedoch meist nicht mehr in der Lage  
187     dazu, sondern läuft stattdessen in der Schule herum, da sie zu müde ist, um am  
188     Unterrichtsgeschehen teilzunehmen. Folgen jedoch Stunden wie Musik, Kunst, Sport,  
189     Spiele oder Einheiten in denen beispielsweise Geschichten erzählt werden, nimmt  
190     Maria dort meistens auch teil, da ihr dies viel Spaß macht. Wenn die eigene Klasse  
191     also in der dritten Stunde zum Beispiel Mathe hat, aber die Parallelklasse Musik, geht  
192     Maria oft in die Parallelklasse.

*Intervistato: Generalmente dipende dalla scuola e dai singoli bambini. L'importante è che bambini del terzo livello siano sempre seguiti e mai lasciati soli. Maria ad esempio partecipa soprattutto alle prime due ore di lezione con la classe perché in seguito non è più capace a stare tranquilla e inizia a girovagare per la scuola e se rimanendo in classe disturberebbe la lezione. Se le ore successive la sua classe ha lezioni tipo musica, arte o educazione fisica allora continuerà a stare con loro altrimenti si unirà ad un'altra classe che segue una di queste attività.*

193 Interviewerin: Wie werden theoretische Aspekte der speziellen Pädagogik in der  
194 Praxis bei Maria umgesetzt?

*Intervistatore: Come traduce nella pratica gli aspetti teorici della pedagogia speciale per Maria?*

195 Befragte: Ehm...im Prinzip mit viel Vernunft und Anpassungsgeist...

*Intervistato: Ehm...principalmente con buon senso e spirito d'adattamento...*

196 Interviewerin: Und haben Sie genug Zeit und Ressourcen zur Verfügung um diese  
197 Aspekte umzusetzen?

*Intervistatore: Inoltre, nel convertire in pratica questi aspetti, ha tempo e mezzi sufficienti a disposizione?*

198 Befragte: Wie gesagt, nur wenig Zeit und wenig wirtschaftliche Ressourcen, um gutes  
199 Material zu kaufen...

*Intervistato: Come ho detto...poco tempo e scarse risorse economiche per l'acquisto di materiale idoneo.*

200 Interviewerin: Gut...dann...haben Sie schonmal von der ‚analisi istituzionale‘  
201 gehört? Wenn ja, was ist das?

*Intervistatore: Va bene..dunque... ha mai sentito parlare di analisi istituzionale? Se si, che cos'è?*

202 Befragte: Sicher...die ‚institutionelle Analyse‘ versucht die soziale Wirklichkeit, die  
203 von den Schülern selber gestaltet wird, zu erfassen und zu begreifen. Die Analyse hat  
204 ihren Ursprung in der institutionellen Pädagogik.

*Intervistato: Certo.. l'analisi istituzionale cerca di comprendere la realtà sociale a partire dai processi messi in atto degli stessi protagonisti. Deriva dalla pedagogia istituzionale...*

205 Interviewerin: Welche Ziele würden Sie bei Maria als maßgebend bezeichnen und

206 sind diese Ziele irgendwo verschriftlicht?

*Intervistatore: Secondo Lei, quali sono gli obiettivi principali che bisognerebbe raggiungere nel caso di Maria?*

207 Befragte: Übergreifend soll natürlich eine Integration in die Gesellschaft erreicht  
208 werden. Es sollen die wichtigsten Dinge gelernt werden, die das Kind, also Maria,  
209 braucht um, in der Gesellschaft, zu leben. Bei Maria läuft zum Beispiel oft Speichel  
210 aus dem Mund, sodass sehr oft die Anziehsachen gewechselt werden müssen. Hier soll  
211 sie zum Beispiel lernen, die Speichelei ein wenig in den Griff zu bekommen und  
212 Wege zu finden das Ganze zu reinigen ,zum Beispiel Benutzung eines Taschentuchs.  
213 Ein wichtiges Stichwort bei Maria ist außerdem die Autonomie. Maria soll  
214 beispielsweise lernen unabhängig von ihren Eltern zu sein. Es stehen also soziale als  
215 Aspekte und weniger schulische, im Vordergrund. Das Ganze ist in einem  
216 individuellen Förderplan ( piano educativo individualizzato) verschriftlicht.

*Intervistato: Prima di tutto un'integrazione nella società...Maria dovrebbe imparare le cose fondamentali per poter vivere nella società. Ad esempio un suo problema è la saliva che costantemente gocciola dalla sua bocca per cui dobbiamo spesso cambiarle i vestiti. Lei dovrebbe imparare a regolare il problema e imparare a pulire da sola con un fazzoletto. Un altro aspetto importante è l'autonomia, per esempio dai suoi genitori. In generale gli aspetti sociali sono più importanti di quelli strettamente scolastici. Tutto quanto comunque è scritto nel piano educativo personalizzato.*

217 Interviewerin: Würden Sie sagen, dass Maria angemessene Bildungsangebote  
218 ermöglicht werden oder könnten diese besser sein?

*Intervistatore: Lei reputa che l'offerta educativa disponibile per Maria sia soddisfacente o si potrebbe ottenere di meglio?*

219 Befragte: Ja..mit den Lehrern und den Lehrmethoden bin ich zufrieden...weniger mit  
220 den zeitlichen Ressourcen...

*Intervistato: Si...qualitativamente sono soddisfacente...meno dal punto di vista delle risorse*

orarie...

- 221 Interviewerin: Wieso nicht mit den zeitlichen Ressourcen? Maria hat doch jede  
222 Stunde in der Schule eine Betreuung?

*Intervistatore: Che cosa intende quando dice che non é soddisfatta delle risorse temporali a disposizione, dato che Maria ha una sempre qualcuno che bada a lei tutto il tempo?*

- 223 Befragte: Ja schon, aber meiner Meinung nach wäre es besser wenn diese Person  
224 immer derselbe wäre. Dieses Schuljahr hatte Maria immer jemanden anderen, der auf  
225 sie aufgepasst hat, aber das ist nicht gut, weil es zum Beispiel zu Verwirrungen über  
226 die Lehrmethoden kommen kann...

*Intervistato: Si, ma nella mia opinione sarebbe meglio che Maria abbia sempre la stessa persona che si prende cura di lei dato che quest'anno ha avuto sempre persone diverse e questo può causare confusione con i diversi metodi di insegnamento.*

- 227 Interviewerin: Ja...bezüglich der ‚speziellen Pädagogik‘ ..welche Möglichkeiten  
228 und Grenzen sehen Sie hier?

*Intervistatore: Ok... nella pedagogia speciale quali opportunità e quali limiti intravede?*

- 229 Befragte: Also...vielleicht als Möglichkeit, Vielfalt in der besten Weise zu  
230 integrieren..und als Grenze, zu weit entfernt von den angemessenen Bedingungen und  
231 Ressourcenn der italienischen Schule zu sein...ja...

*Intervistato: Allora... magari... come opportunità la possibilità di integrare la diversità nel migliore dei modi... e vediamo... come limite l'essere distante dalle concrete condizioni e risorse della scuola italiana... sì...*

- 232 Interviewerin: Wie gestaltet sich Ihrer Meinung nach die Beziehung zwischen  
233 Ihnen, Maria und dem Rest der Klasse?

*Intervistatore: Secondo la sua opinione, come valuta il rapporto tra Lei, Sofia e il resto degli alunni*

della classe?

234 Befragte: Optimal. Das Mädchen ist akzeptiert und wird in ihrer ‚Unterschiedlichkeit‘  
235 von den Mitschülern willkommen geheißen...In der Parallelklasse gibt es ein paar  
236 Schüler die Angst vor Maria haben. Ein Mädchen aus Peru zum Beispiel ist bisher  
237 wenig mit Behinderungen in Kontakt gekommen und weiß deshalb nicht wie sie sich  
238 verhalten oder reagieren soll.  
239 Aber zum Beispiel geht Maria auch auf die Geburtstage ihrer Klassenkameraden. Hier  
240 kommen entweder die Mutter oder der Babysitter mit um sie dort zu beaufsichtigen.  
241 Sie spielt außerdem oft mit anderen Freunden und der Familie im Park. Maria kann  
242 Spiele jedoch nur kurze Zeit spielen, danach verliert sie schnell die Lust, sodass sie  
243 immer wieder „Spielpausen“ macht.

*Intervistato: Ottimo, bambini accolgono e rispettano Maria nella sua ‘diversità’... Nella classe parallela ci sono alcuni bambini che hanno paura di Maria. Ad esempio una bambina del Perù che non è mai stata in contatto con questo fenomeno non è in grado di convivere con questo. Ma per esempio Maria si unisce ai compleanni dei compleanni di classe accompagnata dalla madre oppure dalla babysitter...inoltre lei gioca molto anche al parco con altri amici o con la famiglia. In generale Maria gioca solo per breve tempo perché dopo si stanca, non si diverte più e fa molte pause.*

245 Interviewerin: Und wie würden sie die Qualität der speziellen Pädagogik in Italien  
246 insgesamt beurteilen?

*Intervistatore: E come valuterebbe la qualità della pedagogia speciale in Italia in generale?*

247 Befragte: Meiner Meinung nach ist aus dem Blickwinkel der schulischen Integration,  
248 Italien gut organisiert...

*Intervistato: A mio parere, l'Italia è ben organizzato dal punto di vista dell'integrazione scolastica....*

249 Interviewerin: Ehm..ok..also, Was sind Bedingungen und Rahmenbedingungen,  
250 zum Beispiel gestzlich, politisch usw. ...die Sie als sehr wichtig für eine angemessene  
251 Umsetzung der ‚speziellen Pädagogik‘ erachten?

*Intervistatore: Ehm..ok..allora, quali sono le condizioni e gli aspetti generali, per esempio aspetti legali, politici e così via... che lei considera le più importanti per una appropriata pedagogia speciale per Maria?*

252 Befragte: Ehm...zum Beispiel das Gesetz 104/92 ist sehr modern und spielt eine der  
253 wichtigsten Rollen. Es dient als Grundlage für alle Umsetzungen und Aktivitäten..es  
254 ist sehr wichtig.

*Intervistato: Ehm...per esempio la legge 104/92 è molto all'avanguardia e funge da base di partenza per tutte le attività...è molto importante.*

255 Interviewerin: Ja..das habe ich gelesen..dann: wie genau beeinflusst dieses Gesetz  
256 Maria?

*Intervistatore: Sì...ho letto...inoltre: come influenzano concretamente Maria?*

257 Befragte: Maria ist positiv eingestellt bezüglich der Schule und sie zeigt deutliche  
258 Verbesserungen...

*Intervistato: Maria è positiva nel rapporto con la scuola ed evidenti sono i miglioramenti...*

259 Interviewerin: Sehr gut...und wie gestaltet sich ihren Erfahrungen nach die  
260 Integration an den weiterführenden Schulen?

*Intervistatore: Benissimo...e come definirebbe il processo di integrazione dopo la scuola media?*

261 Befragte: In der Grund- und Mittelschule erhalten die Kinder die zusätzlichen  
262 Förderstunden, die ihnen je nach Förderbedarf zugeteilt wurden. In der Highschool  
263 erhalten die Kinder und Jugendlichen leider kaum noch Förderung und keine  
264 zusätzliche Betreuung mehr. Hier kommt es dann sehr auf das Engagement der Eltern  
265 an, wo und wie das Kind weiter lebt.  
266 Maria beispielsweise wird wahrscheinlich nach der Grundschule auf die  
267 Mittelschule wechseln und dort entsprechende Betreuung erhalten, also  
268 insgesamt acht Jahre beschult werden. Ohne Förderung macht es für Maria jedoch



269 keinen Sinn eine weiterführende Schule zu besuchen, sodass sie wahrscheinlich in eine  
270 entsprechende Einrichtung überwiesen wird. Andere Behinderungsformen, wie zum  
271 Beispiel Kinder mit Down-Syndrom hingegen, sind bis zum Besuch der  
272 weiterführenden Schule meistens schon so weit, dass sie diese ohne Hilfe besuchen  
273 können und „ganz normal“ beschult werden.

*Intervistato: Durante la scuola elementare e quella media gli alunni con handicap hanno qualcuno che si prende cura di loro a seconda dei loro bisogni. Nella scuola superiore purtroppo essi non ricevono più un supporto addizionale. Dipenderà molto dai genitori come procederà la vita e lo sviluppo del bambino. Maria ad esempio farà la scuola media e riceverà un sostegno ma in seguito probabilmente non potrà frequentare una scuola superiore se non supportata e quindi ci sono buone possibilità che verrà mandata in una casa di cura speciale. Maria riceverà quindi 8 anni di insegnamento. Altri bambini come quelli affetti da sindrome di down, sono pronti per affrontare una scuola superiore senza sostegno come “ragazzi normali”.*

274 Interviewerin: Dann fällt mir gerade noch eine Frage ein..wie schätzen Sie die  
275 grundsätzliche Einstellung von den Eltern der Kinder der Klasse gegenüber der  
275 Integration eines Kindes mit Förderdiagnose ein?

*Intervistatore: Mi viene in mente un'altra domanda: come immagina che siano i pensieri dei genitori del resto della classe riguardo all'integrazione di un bambino con una diagnostica speciale?*

277 Befragte: Die Familien und Eltern kennen das Kind meist schon aus dem  
278 Kindergarten, da Kindergarten und Schule regulär wohnortsnah besucht werden. In  
279 der Regel haben die Familien kein Problem damit, wenn ein Kind mit Behinderung die  
280 Klasse des eigenen Kindes besucht.

*Intervistato: Le famiglie generalmente conoscono già il bambino in questione dall'asilo dove vivono. Normalmente le famiglie non hanno problemi quando un bambino con handicap è presente nella classe dei propri figli.*

281 Interviewerin: ...und für die Zukunft, wie müsste ihrer Meinung nach eine optimale  
282 ‚spezielle Pädagogik‘ aussehen?

*Intervistatore: ...e per il futuro, secondo il suo parere, un'ottima pedagogia speciale come dovrebbe presentarsi?*

283 Befragte: Es sollte von den tatsächlichen Material- und Bildungsbedingungen  
284 ausgegangen werden, die manche Praktiken unmöglich machen.

*Intervistato: Dovrebbe basarsi sulle reali condizioni materiali ed educative che si trovano nelle scuole di oggi e che spesso, rendono impossibili alcune pratiche!*

285 Interviewerin: Ja..gut! Haben Sie noch etwas hinzuzufügen?

*Intervistatore: Si..va bene! Grazie! Ha qualcosa da aggiungere a riguardo?*

286 Befragte: Ehm..im Moment glaube ich nicht...

*Intervistato: Ehm..in questo momento penso no...*

287 Interviewerin: Okay..dann bedanke ich mich.

*Intervistatore: Bene...vorrei ringraziare!*

288 Befragt: Kein Problem.

*Intervistato: Nessun problema.*



## 12. Versicherung

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken gegebenenfalls auch elektronischen Medien entnommen sind, durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht wurden. Entlehnungen aus dem Internet sind durch einen datierten Ausdruck belegt.

Reutlingen, den .....  
.....  
Unterschrift